

ÉRTÉKEK A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Válogatás
a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból

Értékek a neveléstudományban

Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból

Értékek a neveléstudományban

Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból
Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága

Szerkesztette:

K. Nagy Emese – Simándi Szilvia



Eger, 2019

Lektorálta:
Dr. Komenczi Bertalan

Nyelvi lektor:
Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-150-5

A kötet megjelenését
a Magyar Tudományos Akadémia
Miskolci Területi Bizottság támogatta

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Tördelés, borítóterv: Csombó Bence
Megjelent: 2019-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

Tartalomjegyzék

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ	7
PEDAGÓGUSOK – TANULÓK	9
K. NAGY EMESE: A tanulói státuszhelyzet összetettsége	11
PÁLFI DORINA: A pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésének nehézségei a tréneri tapasztalatok tükrében	27
URBÁN PÉTER: Szervezeti kultúra a tanítási órán	37
JUHÁSZ IBOLYA: Kutatás a reflektív gondolkodásról és gyakorlatáról a korai fejlesztő gyógypedagógusok és társszakmák tevékenységében....	47
INFORMATIKAI GONDOLKODÁS – MÉDIATUDATOSSÁG	65
FARAGÓ BOGLÁRKA: Médiahasználat – kognitív és érzelmi hatások	67
HABOS DOROTTYA: A médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia fejlesztésének jelentősége az iskolában	79
CSERNAI ZOLTÁN: Az informatikai gondolkodás helye a kompetenciák rendszerében.....	91
KVASZINGERNÉ PRANTNER CSILLA – ANTAL KÁROLY – EMRI ZSUZSANNA: Jellemezhető-e a tanulás hatékonysága EEG-regisztrátummal?	101
NEVELÉS – MŰVELŐDÉS – KÖZMŰVELŐDÉS.....	111
ANTAL ÉVA: Mary Wollstonecraft a természetes (úri)nőnevelésről.....	113
HÜBER GABRIELLA MARGIT: A bölcsészeti kar létjogosultsága és a kart ért kritikák az elsődleges források tükrében a Pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen	131
OSZLÁNCZI TÍMEA: A magyarországi közművelődési intézmények feltételrendszere a statisztikák mentén.....	141
RAKUSZ MÁRTA – SIMÁNDI SZILVIA: Közösségi művelődés időskorban – két jó gyakorlat Felsőtárkányból	151
GORTVA JÁNOS: A Pásztói Állami Polgári Fiúiskola szerepe a régió és a település életében 1895 és 1920 között.....	159

Szerkesztői előszó

A Sokszínű neveléstudomány c. szerkesztett kötetünk után újabb kötettel jelentkezik a MTA Miskolci Területi Bizottság Pedagógiai Szakbizottsága. A kötet ismét betekintést nyújt a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak tevékenységébe, és egy képzeletbeli csokorba szedi mindazon írásokat és témákat, mely az egyes oktatókat/kutatókat/PhD-hallgatókat aktuálisan foglalkoztatja.

A kötetben olvasható témák sokszínűsége is jelzi, hogy sokrétű tevékenység köthető munkánkhoz. Ezen keresztül a kötet egyszerre kívánja jelezni az összefogást és a munkabizottságok harmonikus egymás mellett élését, melyből az is következik, hogy a kötet szerzői nem feltétlenül egységes mélységű tárgyalásmódot választottak. Továbbá az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatóinak az írásai is helyet kaptak a kiadványban, ezzel is ösztönözve a doktori hallgatókat arra, hogy kapcsolódjanak be és aktívan vegyenek részt a Pedagógiai Szakbizottság munkájába. A kötetben az egyes szerzők munkáiban nemzetközi, illetve hazai kitekintésben, a napjainkban felmerülő kérdések, kihívások is helyet kapnak.

A kötetet mindazok figyelmébe ajánljuk, akik érdeklődnek a bemutatott témakörök iránt.

A szerkesztők

Pedagógusok – tanulók

A tanulói státuszhelyzet összetettsége

K. Nagy Emese

A tanórai kooperatív munkaszervezés során a pedagógusok azt tapasztalják, hogy az addig alulmotiváltsággal jellemezhető tanulók egy rövid ideig jól teljesítenek, majd az idő előrehaladtával újra az alulmotiváltság lesz a munkájukra jellemző. Ez a megnyilvánulás a státuszprobléma jelenségével függ össze, amely nem jellembeli vagy egyedi hiányosság, hanem a környezet hatására kialakult állapot. Az írás célja a státuszrendezés egy lehetséges módjának a bemutatása, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók tanórai megnyilvánulására.

Bevezető gondolatok

A kooperatív munkaszervezés egyre gyakoribbá válik a tanórákon. A pedagógusok azonban e munkaszervezés esetén is azt tapasztalják, hogy az addig alulmotiváltsággal jellemezhető tanulók egy idő után ezeken a tanórákon is passzívvá válnak. Azt veszik észre, hogy azok, akikkel társaik eddig sem dolgoztak szívesen együtt, továbbra is mellőzötté válnak. Ezek azok a tanulók, akik státuszproblémával küzdenek, akiről társaik úgy gondolják, hogy nem hasznos tagjai a csoportnak, és nem tudnak semmivel hozzájárulni a feladat sikeres megoldásához. A helyzetet a pedagógus azzal próbálja orvosolni, hogy új tanulói csoportot alakít, remélve, hogy ezek a tanulók az új csoportban másképp teljesítenek majd. Egy idő után azonban azt veszi észre, hogy a státuszban fentebb elhelyezkedő tanuló az újonnan alakított csoportban is vezető szerepet tölt be, és a csendes tanuló ott is visszahúzódó marad. A felvázolt eset a státuszprobléma jelensége, amely nem jellembeli vagy egyedi hiányosság, hanem a környezet hatására kialakult állapot. Írásunk célja annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy ez a passzivitás miért jelenik meg újra és újra, hogyan lehet befolyásolni és változtatni rajta.

Az osztály tanulói heterogenitása

A tanulói populációban fellelhető nagyfokú tudásbeli, kulturális és szociális háttérből adódó heterogenitás jelentős hatással van a tanulók fejlődésére. A kérdés az, hogyan lehet erre a kihívásra magas szintű oktatással válaszolni. A pedagógusok többsége úgy véli, hogy ezt a heterogenitást képtelenség eredményesen kezelni, hiszen a képességbeli eltérés adott, amelyet jelentős mértékben befolyásol a tanulók motiváltsága és magatartása.

A magasabb szociális státushelyeztetel rendelkező szülő kívánalma, hogy gyermekük olyan osztályba járjon, ahol az őt érő hatások húzóerőként és nem teljesítménycsökkentő tényezőként lépnek fel (Henry és Rickman, 2007; Fejes és Szűcs, 2019). Úgy vélik, hogy a többségében alulszocializált családok gyermekeit befogadó iskola nem képes kezelni (csökkenteni és kompenzálni) a tanulók teljesítményében megmutatkozó erős különbséget, az oktatás színvonala alacsony, és az egyén lemaradása szembetűnő. Az ilyen félelmekből adódó egyik igény a homogén összetételű osztályok létrehozása. A két ellentétes pólusú osztály létének a következménye viszont az önmagát beteljesítő jóslatként értelmezhető Pygmalion-effektus kialakulása lesz. A „gyenge” és „erős” tanulócsoporthoz tagjaiban ugyanis tudatosulnak az alacsony és a magas státuszú kategóriák, és a kategóriájuknak megfelelő viselkedést mutatják egy idő után (Feldman és Prohaska, 1979; Cserné, 1991; K. Nagy, 2007; Boser, Wilhelm és Hanna, 2014;).

A homogén osztályok létrehozásával ellentétben vannak, akik azt vallják, hogy a képességbeli heterogenitás pozitív jelenség, amelynek ha felismerik és kihasználják előnyeit, az minden tanuló előrehaladását szolgálja, a gyengébb képességűekét éppen úgy, mint az erősebbekét. Az ilyen szervezés, a tudás gyarapítása mellett, a gyerekek társas viselkedésformálásának egyik alapvető feltételét teremti meg. Az osztálytermi heterogenitás szükségességét először Dewey hangsúlyozta (Yates, 1976). Szerinte az iskolai csoportoknak a társadalom miniatűr képét kell tükröznie, olyan közösségeket, ahol a különböző társadalmi osztályok képviselői egyaránt jelen vannak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy minél homogénebb az iskola, annál inkább konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket, és annál inkább útjában áll a társadalmi mobilitásnak (Csoma, 2004, OECD 2018; Kertesi, 2018; Ercse, 2019).

A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása azonban nem elég a probléma megoldásához. Megfelelő oktatási módszerek alkalmazása és az ezekhez szükséges feltételek biztosítása segíti elő azt, hogy a szintbeli eltérésből olyan pedagógiai előnyt kovácsoljanak a pedagógusok, amely a tanulók tudásának a gyarapodásához vezet. E koncepció alap gondolata, hogy a szociális interakción és az egyén önállóságán keresztül kell megteremteni a fejlődéshez szükséges feltételeket, vagyis teret kell adni a közös és egyéni munkavégzés harmonikus kapcsolatának a megvalósulásához. A heterogén csoportban a közös feladatmegoldásban a gyengébb tanulók sikeresebb társaiktól problémamegközelítési módot, feladatmegoldási stratégiát tanulhatnak. Ugyanakkor a heterogén csoportban érvényesülhet a gyengébbek segítéséből adódó sajátos kooperáció, amely a tudásban és szociális készségek fejlesztésében – mindkét pólus tekintetében – jótékony hatású (Henry és Rickman, 2007; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007, 2012, 2015). A kutatások azt támasztják alá, hogy a heterogén csoportban az alacsonyabb szín-

ten teljesítő tanulók számára jobban érvényesülnek a kihívások, mint a(z) alacsony szintű) homogén összetételűben (Loránd, 2004; Boliver és Swift, 2011), ezért azok a stratégiák, amelyek képesség szerint különítik el a tanulókat egymástól, ellenkező hatást érnek el, megosztják a tanulói populációt. Sőt az úgynevezett „jó képességű”, akár tagozatos osztályokban a státuszprobléma szintén létező jelenséggé válik. A probléma megoldásra vár, amelyet az alábbiakban, a státuszhelyzet kezelését befolyásoló tényezők elemzésén keresztül mutatunk be.

A baráti kapcsolat és a tantárgyi státuszhelyzet kapcsolata

Bár a szociológusok tisztában vannak a kisebbséghez tartozás hatásával a státuszhelyzetre, az adott tantárgy szempontjából kialakult státuszrangsor meghatározása nem tartozik vizsgálódásuk körébe. Cohen és Lotan (1997) voltak azok a kutatók, akik komolyabb érdeklődést mutattak a tanulók között kialakult – elsősorban az adott tantárgy szempontjából fontos – státuszhelyzet hatásának a vizsgálata iránt, de figyelmük ráirányult a tanórán kívüli (baráti) státusz hatásának beazonosítására is.

A tanulmányi munka és a baráti kapcsolatok szempontjából kialakult státuszrangsor pozitív, illetve negatív irányban is befolyásolhatja a tanulók teljesítményét. Cohen, Lotan és Catanzarite (1988) vizsgálatai szerint az általános iskola 6. évfolyamáig a tanulmányi és a baráti státuszhelyzet pozitívan viszonyul egymáshoz, vagyis akik magasabb tanulmányi státusszal rendelkeznek, azok barátként is népszerűbbek. Felsőbb osztályokban ez a helyzet megfordul, és az adott tantárgy tekintetében kialakult státuszhelyzet a baráti státusztól független lesz, vagyis a tanuló tantárgyhoz kapcsolódó státusza gyenge befolyásoló erővel bír a baráti kapcsolatokra. Megállapításuk, hogy az évfolyam emelkedésével kevés olyan tanuló van, aki mindkét tekintetben (tanulmányi és baráti) magas státusszal rendelkezik. A kutatók arra is rámutatnak, hogy státuszkezelés nélkül alig van arra példa, hogy a fenti két tekintetben magas státuszú tanuló a fenti két tekintetben megegyező alacsony státuszúval kapcsolatba lépjen.

A tanulmányi és a baráti státusz kapcsolatának a lazaságából vagy hiányából az következik, hogy a tantárgy tekintetében a motiváltságot, így az ismeretsajátítást meghatározó státuszhelyzetet a pedagógus okos munkájával befolyásolni képes, sőt úgy tűnik, hogy tartósan csak ő képes ezt megtenni (Cohen és Lotan 2014; K. Nagy 2007, 2012, 2015). Egy adott tantárgyhoz társuló, a képességbeli eltérések miatt kialakult státuszhelyzetet a pedagógus képes megváltoztatni a tanulók egymással szembeni kompetenciaelvárásának a módosításával azáltal, hogy olyan feladatot jelöl ki, amelyen keresztül lehetőséget ad a tanulók hozzáértésének, kompetenciájának, többféle képességének a felszín-

re hozására. Ez a változás a tantárgyhoz való hozzáállást, az alulmotiváltság megszűnését eredményezi. A probléma megoldását segítő módszer a tanulói státuszkezelést lehetővé tevő Komplex Instrukciós Program.

Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő módszer

A Komplex Instrukciós Program (továbbiakban KIP; K. Nagy, 2005; 2007, 2012, 2015, K. Nagy és mtsai., 2018) elsősorban tudásban és másodsorban szocializáltságban heterogén összetételű tanulói csoportotok sikeres nevelésére-oktatására alkalmas metódus. Több elemét tekintve megegyezik a kooperatív és kollaboratív csoportmunkával. Nem új stratégia, hanem egy speciális kooperatív tanulási eljárás, amelynek központi eleme a feladatok segítségével a tanulók közötti státuszrangsor kezelése. A kutatások azt támasztják alá (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007, 2012, 2015), hogy amennyiben az osztályteremben fellelhető, a tanulók között meglévő hierarchikus sorrend nem rendeződik, úgy a tanulók ismeretelsajátítása, ismeretelsajátításának a szintje elmarad a lehetséges mértéktől. A fenti szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy **a KIP-et nem a pedagógusok által egyre inkább kedvelt kooperatív technikája miatt, hanem a státuszkezelést, a többféle képesség felhasználását lehetővé tevő megoldása miatt szükséges alkalmazni.** K. Nagy vizsgálatai (2007, 2012, 2015) arra mutatnak rá, hogy a tanulók tanórai státusz helyzetében pozitív változás akkor következik be, ha minden pedagógus tantárgya tekintetében 10-20% gyakorisággal szervezi a KIP-nek megfelelően a tanóráját. Ez a gyakoriság pozitív hatással bír a tanulók ismeretelsajátítására, motiváltságára és a többi 80-90% „hagyományos”, azaz a nem KIP szerint szervezett tanórára.

A státusz helyzetet befolyásoló tényezők

A továbbiakban a feladatok összetettsége és a pedagógus értékelési technikája, a tanulók által betöltött tanórai szerepek és követett szabályok, valamint az eltérő nemhez tartozás hatását vizsgáljuk mint státuszpozíciót és tanulmányi teljesítményt befolyásoló tényezőket.

A feladatok komplexitása és a pedagógus értékelési technikája

A Komplex Instrukciós Program feladatai összetett képességek, eltérő intelligenciák felhasználását igénylik a teljesítésükhöz (Gardner, 2003; Cohen és Lotan, 2014; K Nagy, 2007; K. Nagy és mtsai., 2018). A tanulók 4-5 fős kiscso-

portokban dolgoznak, és minden egyes csoportnak olyan tanulók a tagjai, akik képességben és tudásban eltérő szinten állnak, és e heterogenitás miatt a csoportokat a státuszhelyzet sokfélesége jellemzi. A feladatok összetettsége lehetőséget nyújt a tanulóknak arra, hogy saját erősségeiknek, intelligenciájuknak megfelelően vegyenek részt a feladatok megoldásában, amely öndifferenciálás során mindenki talál olyan részfeladatot, amellyel hozzá tud járulni a csoportmunka sikeres teljesítéséhez.

A pedagógus elsősorban a tanulmányi és másodsorban a közösségen belüli státuszrangsort a feladatokkal, valamint értékelési és jutalmazási technikájával pozitív irányban képes befolyásolni. A diákok tanórai sikerességéhez eltérő intellektuális képességet igénylő feladatot jelöl ki, lehetőséget adva a tanulók számára többféle tehetségük, intelligenciájuk, illetve problémamegoldási stratégiáik bemutatására. Arra is lehetőséget adnak, hogy a tanulók erősségeiket továbbfejleszthessék, és újakra is szert tegyenek. Azzal, hogy a feladatokat inkább többdimenzióssá, mintsem egydimenzióssá (kizárólag alapvető [olvasás, írás, számolás] tanulási készségeket igénylővé) teszik, a pedagógusok nemcsak a tanulási folyamatot és feladatot definiálják újra, hanem az osztály hagyományos szociális szerkezetének a kialakulására is befolyásoló erővel bírnak. A többdimenziós, többféle képességet igénylő feladatok több tanulónak adnak lehetőséget arra, hogy „okosnak”, kompetensnek mutakozzanak. A többféle képesség felhasználását magukba foglaló csoportfeladatok egy további célt is szolgálnak: ha a feladatok többdimenziósak, összetettek, akkor több tanulót vonzanak be a feladatmegoldásba, több utat nyitnak meg a feladathoz való hozzáféréshez, és több lehetőséget adnak az eltérő képességek megmutatására.

A többféle képesség felhasználását igénylő, nyitott végű, innovatív gondolkodásra serkentő feladatok változatos eszközöket és módszereket, magasabb szintű tanulói autonómiát, öndifferenciálást és több egyéni feladatvégzést feltételeznek. A képességek széles skálája felhasználásának az igénye többoldalúvá teszi a tanulók teljesítményének az összehasonlítását, így a társak az egyes tanulók teljesítményét nem másokhoz, hanem önmagához képest ítélik meg (*Rosenholtz–Simpson, 1984*). Az ilyen óra jellemzője a feladatok színessége, valamint a tanulói önállóság és innováció magas szintje. Teljesítménybefolyásoló tényező, hogy a pedagógus az értékelés fő módszereként nem a versenyzetető osztályozást, hanem a tanulók pozitív teljesítményét kiemelő értékelést alkalmazza.

A kutatók azt tapasztalták, hogy a Komplex (KIP) órákon a diákok saját képességi szintjükre vonatkozó önértékelése kisebb szóródást mutat a hagyományos tanórán tapasztaltaknál. A gardneri intelligenciák sokféleségét igénylő feladatokat alkalmazó munka során a legtöbb tanuló átlagosnak vagy átlag feletlinek értékeli magát, amelynek következtében az önértékelések szóródása kisebb,

és ezen önértékelések alapján a státuszhelyzetek közelebb állnak egymáshoz. Ezzel szemben a frontális osztálymunkát végző osztályokban nagyobb a tanulók között a távolság, a társak képességeiről adott értékelés nagyobb szóródást mutat, nagyobb az egyetértés a rangsorokat illetően, és önbesorolásuk is sokkal jobban egyezik a társaik és a pedagógus által sugallt besorolással (Rosenholtz és Rosenholtz, 1981; Simpson, 1981). Márpedig ez a rangsorról kialakult vélemény a tanulók többségének a tanórai motiváltságára negatív hatással van.

Szoros összefüggés mutatható ki aközött, ahogyan a pedagógus a tanulói csoportokat kialakítja és a tanulókat értékeli, valamint aközött, ahogy a képességek közötti eltérések alapján a laza (a tanulmányi teljesítményre pozitív hatással bíró) státuszbeli rangsor kialakul. A tanár által kijelölt feladatok és azok értékelése (a tanulók felé küldött pozitív megerősítés) járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók egymást a képességek többdimenziójú skáláján helyezik el (Simpson, 1981), amelynek egyik segítőtje, hogy amikor a tanulók a képességek széles skálájának felhasználását igénylő feladatokat (vö. Gardner többszörösintelligencia-elmélete, 2003) kapnak, lehetőséget kapnak egymás teljesítményének az elismerésére is.

A tanulók által betöltött tanórai szerepek és követett szabályok

Ahhoz, hogy egy tanuló esetében sikeres státuszkezelés jöjjön létre, egyrészt komplex, többféle képesség, intelligencia felhasználását lehető tevő feladatokat kell összeállítani, másrészt viszont szükség van a státuszkezelő tanulói szerepek betöltésére és a Komplex Instrukciós Programhoz tartozó tanórai szabályok betartására. A KIP szerint szervezett órán a tanulók közötti együttműködést segítő szerepek és szabályok alkalmazása következtében a pedagógusnak alkalma adódik a jó teljesítmények kiemelésére és ezzel a státuszhelyzet kezelésére. A szabályok/normák¹ és szerepek² olyan helyzetet teremtenek, amely-

1 A tanórán, a státuszkezelés szempontjából követendő szabályok:

„Jogod van a csoporton belüli segítségkérésre bárkitől.”
„Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád.”
„Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát!”
„Mindig fejezd be a feladatod!”
„Munkád végeztével rakj rendet magad után!”
„Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped!”

2 A tanórán a tanulók által betöltendő szerepek:

Kötelezően kiosztandó szerep: „kistanár/irányító” (státusznövelő hatással bír)
Kötelezően kiosztandó szerep: „beszámoló” (státusznövelő hatással bír)
Segédszerep: „jegyzetelő/írnok”
Segédszerep: „anyagfelelős”
Segédszerep: „digitális eszköz-felelős”

ben a diákok értik és megtanulják a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek pedagógusi felügyelet nélkül közösen dolgozni. Azok a szabályok/normák, amelyeket a diákok az együttműködés során sajátítanak el, egész viselkedéssorozatot indítanak el, olyanokat aktiválnak, amelyek egy szokásos/hagyományos óra keretében nem nyilvánulnak meg. Ha az együttműködés harmonikus, a pedagógus feladatainak egy részét maguk a diákok végzik el. A tanulóra bízott feladat a tanulói szerep betöltése, amely autoritást biztosít neki. A szabályok megfelelő kombinációjával és a „kistanár/irányító” szerepével a diákokat felhatalmazzuk arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás viselkedése felett. Amennyiben egy tanuló a „kistanár/irányító” szerepet tölti be, az aktivitás erőteljesebben jelentkezik. A tanuló teljesítményére (elsősorban beszédgyakoriságára) ez a szerep hat a legerőteljesebben, amely hatás szignifikánsan pozitív (K. Nagy, 2007). A KIP-ben követelmény a szerepeknek a tanulók közötti rotációja, amelynek célja, hogy mindenki betölthesse a státusznövelő „kistanár” (középiskolában „csoportvezető”) szerepét.

A közös munka státuszemelő erővel bír, amelynek eredményeként a tanulók viselkedése, egymás elfogadása és együttműködése javul, sőt észrevehető javulás áll be a baráti kapcsolatokban is (Cohen, Lotan és Catanzarite, 1988).

Az eltérő nemhez tartozás

Korábban Lockheed, Harris és Nemceff, (1983), később Cohen és Lotan (1997) is úgy vélték, hogy a gyerekek iskolai teljesítményére befolyással van az elmentés nemhez tartozás. A vizsgálatok során a kutatók bizonyos mértékű, de nem lényeges különbséget vettek észre a lányok és a fiúk teljesítménye között akkor, amikor a tanulók tanulmányi státuszukat tekintve heterogén csoportban dolgoztak, bár a fiúknak a feladatvégzés közbeni beszélgetése ekkor is szignifikánsan magasabb volt (7,70 eset adott megfigyelési időintervallum alatt) a hátrányos helyzetű társaikhoz képest (6,69 eset) ($t = 1,68$, $p < 0,05$). Ezzel ellentétben, amikor alacsony és magas státuszú csoportokat különítettek el, azt tapasztalták, hogy a fiúk mind az alacsony, mind a magas státuszú csoportban nagyobb aktivitást mutattak a lányoknál a feladatok megoldásában. A vizsgálatokból azt is megtudtuk, hogy azok közül a fiúk közül, akik nagyobb aktivitást mutattak mind a magas, mind az alacsony státuszú gyerekeket magukba foglaló csoportban, senki nem volt hátrányos helyzetű.

Ebből következtethető, hogy amennyiben a tanuló alacsony státuszú mind baráti kapcsolataiban, mind a tanulásában, akkor ha fiú és/vagy nem tartozik kisebbséghez, és/vagy nem hátrányos helyzetű, magasabb helyet foglal el a státuszrangsorban. A lányok csoportjába tartozás, illetve a kisebbségi hovatarto-

zás státuszcsökkentő. Következésképpen az a tanuló, aki a legtöbbet szenved a státuszproblémától, olyan kisebbséghez tartozó lány, aki se nem népszerű, se nem jó tanuló. A státuszkezelésen át nem esett tantárgyak (elsősorban reáltantárgyak) tanóráján működő csoportokban, ahol az elvárt kompetenciákat elsősorban a fiúknak és a nem hátrányos helyzetű tanulóknak tulajdonítják, ott a nem, a hátrányos helyzethez és a kisebbséghez tartozás erősen teljesítménybefolyásoló tényező, háttérbe szorítva a tantárgyi tudást és a baráti státuszt. Ebből az állapotból kitörni a jelenleg „hagyományos” oktatással lehetetlenség.

Összességében elmondható, hogy a hátrányos helyzet és a nemhez való tartozás teljesítménybefolyásoló tényező: a magas státuszú, nem hátrányos helyzetű fiúk a tanórán jobban teljesítenek társaiknál. Az is észrevehető, hogy az alacsony státuszú tanulók között a fiúk aktívabbak, mint a lányok, valamint a nem hátrányos helyzetű tanulók aktívabbak, mint a hátrányos helyzetű társaik. Amennyiben egy tanuló magas tantárgyhoz kapcsolódó vagy baráti státusszal rendelkezik, úgy az eltérő nemhez, a hátrányos helyzetű csoporthoz vagy kisebbséghez tartozás már nem játszik szerepet. Ezt a pozíciót azonban ki kell vívnia a tanulónak, amelyhez a pedagógus segítsége, okos munkája szükséges.

A státushelyzet megnyilvánulása és kezelése

A tanulói képességekben heterogén osztályteremben mindenki számára egyértelmű, hogy a tanulók között kialakult, a tantárgyhoz kötődő rangsorban ki van felül, és ki helyezkedik el alul. Ha a pedagógus ezt a sorrendet státuszkezeléssel nem változtatja meg, akkor a tanulók között a képességek tekintetében mind felfelé, mind lefelé eltérő igények fogalmazódnak meg a feladatmegoldás tekintetében (Berger és mtsai., 1977; Humphreys és Berger, 1981). A kialakult állapot azt is maga után vonja, hogy a státuszban alul elhelyezkedő tanulókat a csoportban a társaik nem engedik közel a képességeiknek megfelelő feladatok elvégzéséhez, ami visszaszorítja őket a teljesítményükben.

A pedagógus feladata ezt a sorrendet megváltoztatni és a tanulókat kompetenciákkal felruházni. Ő az, aki tudatosítja a tanulóknak, hogy nincs olyan, aki mindenhez egyformán ért, és mindenkinek van olyan tulajdonsága, melyben erősebb. Ha a többféle képesség felhasználását igénylő feladatok segítségével a pedagógus beavatkozása sikeres, akkor a tanulók magukat és egymást is ezekkel az új státuszjellemzőkkel ruházzák fel, amely pozitív hatással lesz a feladat teljesítésére (Cohen és Lotan 2014; K. Nagy 2007, 2012, 2015).

Az alacsony státuszú tanulók beszédgyakorisága

A tanuló egyéni megnyilvánulásának a mérése egyéni tanulói teljesítmény megfigyelését segítő mérőlap segítségével történik. A mérési eredmények lehetőséget adnak a magas, a közepes és az alacsony státuszú tanulók beazonosítására, amelyek közül a beszédgyakorisághoz kapcsolódó megállapításunkat emeljük ki. A tanuló beszédére irányuló tevékenységeket az alábbi területeken mértük:

A tanuló

- segítséget ad,
- segítséget kér,
- kistanár/irányító szerepet gyakorol,
- a feladattal kapcsolatban beszél,
- nem a feladattal kapcsolatban beszél.

A beszédgyakoriság mértékének „kikényszerítése” a feladatok összetettségén, többféle képesség felhasználásának az igényén keresztül történik. A magas státuszú tanulók beszédmértéke 4,27 a vizsgált időintervallum (5 * 3 perces időtartamok a csoportmunka során) alatt, míg az alacsony státuszúaké 3,66. Ezek az értékek azt jelzik, hogy egyenes arányosság mutatható ki a tanuló státusza és beszédgyakorisága között, amely vizsgálati szempontok között a korreláció 0,165 ($p = 0,06$). A tény, hogy a magasabb státuszú tanulók többet beszélnek a tananyagról, azt a feltételezést vonja maga után, hogy az a tanuló, aki többet beszél a tananyagról, az többet is tanul.

A pedagógus státuszkezelésének a gyakorisága szignifikánsan pozitív hatással van az alacsony státuszú gyerekek tevékenységére, azaz azokban az osztályokban, ahol a pedagógusok státuszkezelése gyakoribb (minden tantárgyból minden pedagógus a tanítási órák legalább 10%-ában alkalmazza), ott az alacsony státuszú gyerekek többet beszéltek a csoporton belül. A tanulók közötti interakció, a beszéd fontos kívánalma a státuszkezelésnek, mert ez teszi lehetővé a társak számára, hogy felismerjék az alacsony státuszú tanulók kompetenciáit.

A státusznövelő „kistanár/irányító” szerep

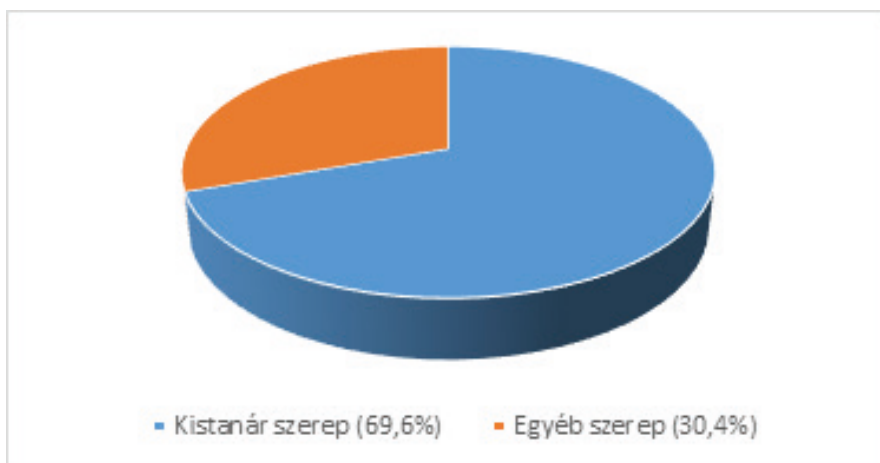
Az alábbiakban, egy korábbi vizsgálatra alapozva (K. Nagy, 2007) azt mutatjuk be, hogy a „kistanár/irányító” szerep milyen hatással van ezen tanulói szerepet betöltő alacsony státuszú gyerekek szereplésére.

Szereplés alatt értünk valamennyi beszélgetéstevékenységet, vagyis a segítségadást és segítségkérést, a kistanári szerephez kötődő beszélgetést, a feladattal és a nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést (1. számú melléklet).

A szereplésváltozót úgy hoztuk létre, hogy átlagos tevékenységértéket számoltunk (tevékenységek számainak összegét elosztottuk a szempontok számával). Értelmszerűen csak a KIP elveinek megfelelő, csoportmunkában részt vevő gyerekek esetében végeztük vizsgálatainkat.

- Első lépésként az alacsony státuszú „kistanárok” tevékenységének gyakoriságát hasonlítottuk össze az alacsony státuszú egyéb szerepet betöltő gyerekek tevékenységének gyakoriságával.

Méréseink alapján az alacsony státuszú „kistanárok” szereplésének gyakorisága a vizsgált 3 perces időintervallum alatt 1,19, míg ugyanez a vizsgált tevékenység a nem kistanár alacsony státuszú gyerekeknél 0,52, vagyis ha egy (alacsony státuszú) tanuló irányító szerepet tölt be, akkor szereplésének gyakorisága 2,29-szeresére, azaz több mint duplájára emelkedik. Az eredmény azt feltételezi ($\text{sig} = 0$), hogy a „kistanár” szerep pozitív hatással van az alacsony státuszú gyerekek szereplésének gyakoriságára (1. ábra)



1. ábra: A „kistanár” és az egyéb szerepet betöltő alacsony státuszú tanulók szereplésének gyakorisága és százalékos megoszlása

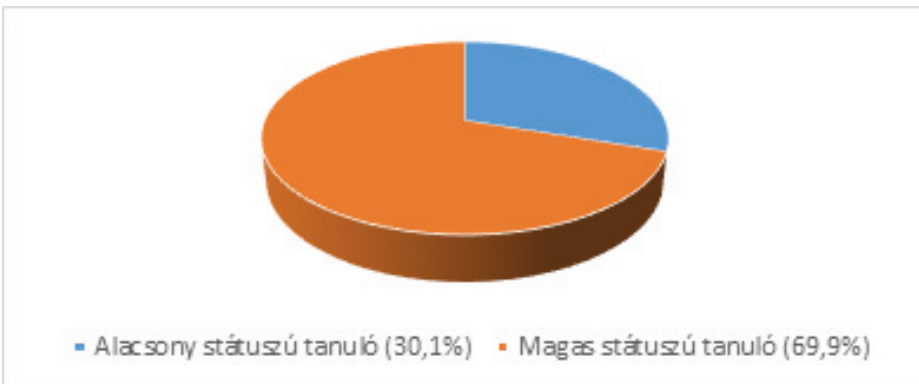
- Azt is vizsgáltuk, hogy a „kistanár” szerep gyakoribb munkavégzést von-e maga után, mint az egyéb szerep. A tevékenységek elemzése során mind az alacsony, mind a magas státuszú megfigyelt tanulók esetében összehasonlítást végeztünk az összes megfigyelt – értelemszerűen a KIP szerint tanított – gyerek között. A mérés során a tevékenység meglétét és nem a minőségét vizsgáltuk.

Az eredmények azt mutatják, hogy a „kistanár” szerepet betöltő gyerekek társaikkal végzett munkája gyakoriságának átlaga 3,97, a nem kistanároké

pedig 3,92, amelyből arra következtetünk, hogy a csoportmunka során a tanulók közel egyenlő arányban vesznek részt a feladatmegoldásban, a közös munkában, amely végső soron a csoportmunka – és egyúttal a státuszkezelés – egyik célja.

- Következő lépésben a magas és az alacsony státuszú tanulók segítségadási gyakoriságát hasonlítottuk össze.

A mérések során (független t-próbával vizsgálva $\text{signifikancia} = 0,037$) azt az eredményt kaptuk, hogy az alacsony státuszú „kistanárok” segítségadási tevékenységének átlaga 0,25, míg a magas státuszúaké 0,58, vagyis 2,32-szeres az eltérés. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a magas státuszú – feltételezhetően jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező – tanulókat többször kérik a segítségadásra, illetve ők maguk is nagyobb késztetést éreznek e tevékenység végzésére, szem előtt tartva a KIP egyik alapelvét, amely szerint „köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri” (2. ábra).



2. ábra: A „kistanár” segítségadásának gyakorisága és százalékos megoszlása a csoportmunka során

- Szerettünk volna arra is választ kapni, vajon az alacsony státuszú „kistanár” többször kér-e segítséget, mint a magas státuszú, ugyanezt a szerepet betöltő tanuló.

A kérdésre nem tudtunk választ adni, mivel a két státuszcsoporthoz a segítségkérés tevékenységben nem volt különbség, illetve nem történt ilyen értelemben lejegyzés: a tevékenységforma az alacsony státuszú kistanároknál egyszer sem, a magas státuszú kistanároknál egyszer fordult elő.

Bár a tanulói szerepek rotációjának követelménye azt is jelenti, hogy a „kistanár” szerepet minden tanuló azonos gyakorisággal teljesíti, függetlenül státuszától és ismereteinek szintjétől, feltételezhető, hogy a „kistanár” sze-

rep bizonyos magasabb státuszt és a státuszhoz kapcsolódó magatartásformát von maga után a betöltés pillanatában, amely betöltött szerepben a tanuló eleget akar tenni a szerepelvárásnak, és amely körülmény valószínűleg magasabb teljesítményre ösztönzi őt.

Miután megvizsgáltuk, hogy a „kistanár” szerep milyen hatással van a szerepet betöltő alacsony és magas státuszú gyerekek szereplésére, kíváncsiak voltunk arra, hogy az egyéb szerepet birtokló tanulók a vezető szerephez képest milyen viselkedésformát mutatnak.

- Ennek megfelelően először arra kerestük a választ, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulóknál milyen mértékben jelentkezik a segítségkérés tevékenység. Vizsgálatunkban az egyéb szerepet betöltő tanulók segítségkérési gyakoriságát hasonlítottuk össze a „kistanár” ilyen irányú tevékenységével.

A mérés során szignifikáns összefüggést találtunk a két tanulói csoport tevékenysége között (szignifikancia = 0,02). A „kistanárok” esetében a segítségkérés átlaga 0,024, aránya 2,3%, míg a más szerepet betöltők között 0,35 gyakorisággal, 26,8%-ban fordul elő a tevékenység. Ez ismét az előző pontban leírt feltételezést vonja maga után, azzal a kiegészítéssel, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulók élnek a „jogod van bárkitől segítséget kérni” alapelv lehetőségével.

Érdekes eredmény volt, hogy „kistanárként” szerepelni pozitív hatású az alacsony státuszú gyerekek szereplésére. Bár a koefficiens adat nem egészen éri el a statisztikai szignifikanciát, ez volt a potenciális alternatív kezelés első ténye. A „kistanár” vezető szerepet jelent. Megmondani másoknak, hogy mit tegyenek, fontos szerepet játszik a csoporton belüli együttműködésben (Berger, Wagner és Zelditch, 1985). A beszéd mértéke, folyékonyága, a hangszín, a nézés információt szolgáltat arról, hogy mi társul a szerephez. A csoport tagjai ezeket a kompetencia jeleiként vagy a magasabb státusz velejárójaként értékelik. Így a csoport tagjai azt a következtetést vonják le, hogy az alacsony státuszú tanulók „kistanár” szerepe illeszkedik a feladathoz, mely a siker záloga. Ha ez történik, akkor a „kistanár” szerep lesz az alacsony státuszú tanulók kompetenciaelvárásának a növelője.

A kutatás relevanciája. A megfigyelések és a tanulók magas számának ellenére az 58 elemű mintán alapuló regresszió az eredmény megbízhatóságát megalapozza. Az adatok birtokában képesek voltunk helyesen felbecsülni a kistanári tevékenységnek a tanulói státuszra kifejtett hatását.

Az alacsony státuszú tanulók kezelése

Státuszkezelés alatt a tanulók között kialakult rangsor megváltoztatását, az alacsony státuszúak pozíciójának az emelését, az erősebbek és a gyengébbek közötti különbség csökkentését értjük, mindezt úgy, hogy az erősek továbbra is jó, illetve kiemelkedő teljesítményt mutatnak fel. A tanórán kialakult státusz helyzet kezelésének fontossága abban rejlik, hogy minél magasabb státuszú egy tanuló, annál inkább bekapcsolódik a feladat megoldásában, annál gyakoribb a feladattal kapcsolat beszélgetése, és ennek következtében annál többet tanul (Cohen és Lotan 1997; K. Nagy 2007). A tantárgy szempontjából kialakult és a tanuló teljesítménye által befolyásolt státusz helyzetet pozitív visszajelzéssel emelni lehet, amely jelzés érkezhetsz a pedagógustól és a társaktól is. A dicséret teljesítményemelő erővel bír. Entwistle és Webster (1974) azt állapították meg, hogy az a tanuló, aki pozitív értékelést kap a pedagógustól vagy társaitól, magasabb önértékeléssel rendelkezik. Ehhez azonban olyan feladatok szükségesek, amelyek lehetővé teszik a tanulók többféle intelligenciájának, képességének a felhasználását.

Sikeresnek akkor tekintünk egy kezelést, ha mind az alacsony státuszú tanuló, mind társai elfogadják a pedagógusnak mint legmagasabb státuszú személynek az értékelését a tanuló jó teljesítményére vonatkozóan. Eredményeképpen a tanuló státuszában megerősödik, és az újonnan kialakult státusz helyzet a tanuló teljesítményére pozitív hatással bír (Berger, Rosenholtz és Zelditch, 1980; Webster és Foschi, 1988). Arra azonban ügyelni kell, hogy ez a pozitív visszajelzés minden esetben jogos és hiteles, ezáltal mindenki számára elfogadott legyen.

Következtetés

Írásunk a tanulói státuszkezelés bemutatását célozta meg, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók tanórai megnyilvánulására. Elemeztük a feladatok összetettségének és a pedagógus értékelési technikájának, a tanulók által betöltött tanórai szerepeknek és követett szabályoknak, valamint az eltérő nemhez tartozásnak a hatását mint státuszpozíciót és tanulmányi teljesítményt befolyásoló tényezőket. Kitértünk az alacsony státuszú tanulók beszédgyakoriságára, és kiemelt figyelmet fordítottunk a „kistanár/irányító” szerepnek az alacsony státuszú tanuló tanórai megnyilvánulására kifejtett hatás szempontjából.

Fontos megállapításunk, hogy a tanulók feladathoz kapcsolódó beszélgetése korrelációt mutat a tanulók státuszával: a magas státusz helyzetűek többet, az alacsonyabbak kevesebbet beszélnek és tevékenykednek, ami hatással van

tanórai sikerességükre. Azok az alacsony státuszú tanulók, akik jó teljesítményükért pozitív megerősítést kapnak, nagyobb erőfeszítést tesznek, és sikerebbek lesznek a tanórán.

Fontosnak tartjuk megjegyezni azonban, hogy a státuszprobléma egy állandóan jelenlévő, ismétlődő jelenség, amely folyamatos „kezelést” igényel.

Felhasznált irodalom

- Berger, J. B., Fisek, M. H., Norman, R. Z. és Zelditch, M. Jr. (1977): *Status characteristics and social interaction: An expectation-states approach*. New Yor: Elsevier.
- Berger, J. B., Rozenholtz, S. J. és Zelditch, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*. 6 479–508.
- Berger, J. B., Wagner, D. G. és Zelditch, M. Jr. (1985): Introduction: Expectation states theory: Review and assessment. In: Berger, J. B. és Zelditch, M. Jr. (eds.): *Status, rewards and influence*. San Francisco: Jossey-Bass. 1-72.
- Boliver, V. és Swift, A. (2011): Do comprehensive school reduce social mobility? *The British Journal of Sociology*. **62**. 1. sz., 89–110.
- Boser, U. Wilhelm, M. és Hanna, R. (2014): The Power of the Pygmalion Effect: Teachers' Expectations Strongly Predict College Completion. *Center for American Progress*. Letöltve: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564606.pdf> (2019. 08. 09.)
- Cohen. E. G. és Lotan, R. A. (1997): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press.
- Cohen, E. G. és Lotan, A. R. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. és Catanzarite, L. (1990): Treating status problems in the cooperative classrooms. In: SHARAN, S. (ed.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger, New York, 203–229.
- Cserné Ádermann Gizella (1991): Az önmagát beteljesítő jóslat (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): *A pedagógus. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény*. Budapest. 162-173.
- Csoma Gyula (2004): A kíváncsú műveltség dilemmái a közoktatásban. *Educatio*. 2. sz. 247-266.
- Ercse Krisztina (2019). Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, **29**. 7). sz. 50–72.
- Entwisle, D. és Webster, M. Jr. (1974): Raising children's expectations for their own performance. A classroom application. In: Berger, J., Conner, T. L.

- és Fisek, M. H. (eds.): *Expectation states theory: A theoretical research program*. Cambridge, MA: Winthrop. 211–243.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2019): Egyházi iskolák és oktatási szegregáció – előszó. *Iskolakultúra*. **29**. 7. sz. 3–7.
- Feldman, R. S. és Prohaska, T. (1979): The student as Pygmalion: Effect of Student's expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology*. **71**. 4. sz. 485–493.
- Gardner, H. (2003): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York. Basic Books.
- Henry, G. T. és Rickman, D. K. (2007): Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*. **26**. 1. sz.
- Humphreys, P. és Berger, J. (1981): Theoretical consequences of the status characteristic formulation. *American Journal of Sociology*. **86**. 953–983.
- K. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*. **15**. 5. sz. 16–25.
- K. Nagy Emese (2007): Integrációs modell. A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola tevékenysége. *Fókusz*. **9**. 1. sz. 36–56.
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- K. Nagy, Emese (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- K. Nagy Emese, Révész László, Revákné Markóczi Ibolya, Sápiné Bényei Rita, Kopp Erika, ... és Lénárd Sándor (2018): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz tanítási-tanulási stratégia* (DFHT). Líceum Kiadó, Eger.
- Kertesi Gábor (2018): *Roma gyerekek szegregációja a közoktatásban*. Letöltés: https://168ora.hu/data/cikkek/151/1519/cikk-151977/Kertesi_szegregacio_eloadas_2018_majus.pdf (2019. 08. 09.)
- Lockheed, M. E., Harris, A. M. és Nemceff, W. P. (1983): Sex and social influence: Does sex function as a status characteristic in mixed-sex groups of children? *Journal of Educational Psychology*. **75**. 977–888
- Loránd Ferenc (2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. SuliNova.
- OECD (2018): *A broken social Elevator? How to promote Social Mobility*. Letöltés: <https://www.oecd.org/social/soc/Social-mobility-2018-Overview-MainFindings.pdf> (2019. 08. 09.)
- Rosenholtz, S. J. és Simpson, C. (1984): The formation of ability conception: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, **54**. 1. sz. 31–63.
- Rosenholtz, S. J. és Rosenholtz, S. H. (1981): Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, **54**. 2. sz. 132–140
- Simpson, C. (1981): Classroom structure and the organization of ability. *Sociology of Education*, **54**. 3. sz. 120–132

- Yates, A. (1976): Csoportképzési eljárások az iskolában. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest. 543–575.
- Webster, M. Jr. és Foschi, M. (1988): Overview of status generalization. In: Webster, M. és Foschi, M. (eds.) *Status generalization: New theory and research*. Stanford University Press. 1–20.

Melléklet

1. táblázat: Egyéni tanulói megfigyelőlap frontális osztálymunkához

Tanuló:

Osztály:

Tanár:

Státusz:

Megfigyelő:

		1.perc		2. perc		3. perc
Megfigyelési szempont	az óra 6. és 9. perce között		az óra 11. és 15. perce között		az óra 17. és 21. perce között	
Beszéd						
Feladattal kapcsolatosan beszél						
Nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést folytat						
Viselkedés						
Önálló munkát végez						
Figyel						
Felnőttre vár						

Kovácsné dr. Nagy Emese, dékán, egyetemi docens
Eszterházy Károly Egyetem
Pedagógiai Kar
Neveléstudományi Intézet

A pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésének nehézségei a tréneri tapasztalatok tükrében

Pálfi Dorina

A pedagógusoknak hétévente 120 órányi továbbképzésen kell részt venniük szakmai ismereteik karbantartása miatt. A továbbképzések palettája igen széles körű, 1411 jegyzékbe vett képzés közül választhatnak a pedagógusok (Századvég, 2018). Tartalmukat tekintve rendkívül változatosak. A továbbképzések általános célja, hogy növeljék a pedagógusok innovációs potenciálját, és biztosítsák a szakmai fejlődésüket.

Tanulmányomban egy empirikus vizsgálatot mutatok be, mely a pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos fejlesztéséről szerzett tréneri tapasztalatokat méri fel. Tapasztalataik megismerésével fontos következtetésekhez juthatunk a státuszkezelés elfogadtatásáról, megismertetéséről, választ kapunk arra, hogy a szakértők véleménye alapján miért nehéz a pedagógusoknak elfogadni és elsajátítani a státuszkezelést.

Bevezetés

A pedagógusok szakmai fejlődése az alapképzés elvégzésével és a diploma megszerzésével nem ér véget (*Falus*, 2007). Az egyre gyorsabban változó világ új kihívások elé állítja a felnövekvő generációt, akiknek felkészítése a pedagógusokra hárul (*Iker*, 2016; *Jakab, Alexandrov és Horváth H.*, 2016). Az egyre dinamikusabban fejlődő világ igényeire leggyorsabban a pedagógus-továbbképzések tudnak reagálni, ellentétben a felsőoktatási intézmények alapképzéseivel (*Nagy*, 2004). Ezt támasztja alá egy 2017-ben készült felmérés, mely az ország öt legjelentősebb tanárképzésében tanított kurzusok ismeretanyagát vizsgálta. A felmérés kimutatta, hogy az intézmények pedagógusképzésének tematikájában átlagban mindössze 35%-ban jelenik meg a differenciálásra, a kooperatív tanításra, az IKT-használatra és az „új tanárszerepre” való felkészítés (*K. Nagy és Pálfi*, 2017).

Ceglédi Tímea ismertetett egy 2010 május-júniusában lezajlott kutatást, mely a képzők tapasztalatai tükrében mutatta be a pedagógus-továbbképzések helyzetét. Ebből a feltáró jellegű kutatásból egy átfogó képet kaphatunk a továbbképzések szereplőiről, a képzések tartalmi, formai jellemzőiről, megítélésükről, a képzéseket előhívó igényekről, a gyakorlati hasznosulásukról. (*Ceglédi*, 2011)

Az általunk bemutatott vizsgálat is a trénerek tapasztalatait tárta fel, de ebben az esetben a trénereket egy konkrét eljárás, a státuszkezelés megismertetéséről kérdeztük az általuk tapasztalt nehézségek és akadályok feltárása céljából.

Státuszkezelés

A pedagógusnak az osztályteremben nagyfokú heterogenitással kell megküzdnie, mely a diákok tudásbeli különbségeiből adódik. A tanulók egymásról alkotott megítélése alapján státuszkülönbségek alakulnak ki közöttük. Tehát az osztálytermi tevékenység során megfigyelhetők magas és alacsony státuszú tanulók. A magas státuszú tanulók viselkedése domináns, sokat kommunikálnak, társaik figyelik és elismerik őket, a véleményüket kéri és elfogadják. Az alacsony státuszú tanulók visszahúzódók, keveset beszélnek, nem kapják meg vagy nem is kéri a figyelmet a társaiktól, esetleges tudásbeli hiányaik, tévedéseik fedve maradnak. Ez a különbség ahhoz vezet, hogy az alacsony státuszú diákok fejlődése megreked. Amennyiben a pedagógus nem képes ezt a kialakult állapotot kezelni, úgy nem lesz képes minden tanulót saját képességeikhez mértén fejleszteni, tehát nem valósulhat meg a méltányosság az osztályteremben (K. Nagy, 2014, 2012).

A státuszkezelés az a pedagógiai eljárás, amely a fent ismertetett osztálytermi helyzetet képes orvosolni. Státuszkezelés során a pedagógus hiteles, tehát érdem szerinti dicséret segítségével megerősítést ad az alacsony státuszú tanulóknak, kiemeli erősségeiket, hangsúlyozza értékeiket, ezáltal arra készíti a társakat, hogy kompetensebbnek lássák az alacsony státuszú diákot is (Cohan és Lotan, 1995; K. Nagy, 2015a, 2014). A státuszkezelés rendszeres alkalmazásával a státuszkülönbség mérsékelhető, a magas státuszú diákok felfedezik az alacsony státuszúak erősségeit, majd fokozatosan hozzáférést engednek nekik a feladatok megoldásához, sőt segítségüket is kéri. Emellett nagyon fontos, hogy az alacsony státuszú tanuló maga is elkezdje kompetensebbnek látni saját teljesítményét, elhiszi, hogy értékes tagja az osztálynak, csoportnak, és sikert él meg. Ennek hatására bevonódik a feladatba, erősségei és esetleges hiányosságai, nehézségei felszínre kerülnek. A státuszkezelés alkalmazásával a pedagógus képessé válik arra, hogy minden tanulónak biztosítani tudja azokat a körülményeket, amelyek segítségével saját készségeikhez mértén maximális fejlődést mutathatnak (K. Nagy, 2016; Keller és Mártonfi, 2006). Így képes lesz a pedagógus kezelni az osztályban megjelenő heterogenitást, és megteremtődhet a méltányosság.

Státuszkezelés a gyakorlatban

Magyarországon egyetlen olyan pedagógiai módszer létezik, amely a státuszkezelést felhasználja, erre alapozva nyújt teljes körű fejlesztést egy osztálytermi órán belül a diákok számára. Ez a módszer a Komplex Instrukciós Program (későbbiekben: KIP).

A KIP alkalmazásakor a tanóra 45 perce alatt egyszerre valósul meg tudás- és személyiségfejlesztés, felzárkóztatás és tehetséggondozás a státuszkezelés segítségével. A tanóra kötött felépítésű. Elsőként a tanulók csoportmunkában dolgoznak, közösen oldanak meg nyílt végű, innovatív gondolkodást igénylő feladatokat, mely a közöttük lévő viszonyokat, az eredményesebb együttműködésre való készségüket fejleszti. A nyitott végű feladatok megszerkesztésekor fontos, hogy a pedagógus ne csak az alapkompenciákat (írás, olvasás, számolás) tartalmazó feladatokat adjon a diákoknak, hanem alkalmazza a gardneri többszörösintelligencia-elméletet, mely lehetőséget biztosít arra, hogy a pedagógus szélesebb körben ismerhesse meg tanítványai ügyességeit, tehetségét, ezáltal lehetőséget biztosítson arra, hogy érdem szerinti megerősítést nyújthasson. Ezt követően a diákok egyéni feladatokat kapnak, mely során differenciálás, személyre szabott fejlesztés valósul meg. Az órán a diákok csoportokban dolgoznak, együttműködnek, de meghatározott szerepek szerint tevékenykednek. A szerepeknek való megfelelés arra ösztönzi őket, hogy az adott szerep feladatkörét felelősséggel ellássák, így a csoport minden tagjának fontos lesz a jelenléte, tevékenysége a sikeres munka céljából. A szerepek a csoporton belül rotálódnak. A pedagógus addig nem változtatja a csoport összetételét, amíg minden diák legalább egyszer be nem töltötte mindegyik szerepet. Ez azt eredményezi, hogy az alacsony státuszú diákok is bele fognak kerülni olyan helyzetbe, ahol dominánsabb viselkedést várnak el tőlük, ezzel tudatosan megteremtve a lehetőséget, hogy rájuk terelődjön a figyelem (K. Nagy, 2014, 2012).

A KIP-módszer kötött órafelépítése, a nyílt végű feladatok alkalmazása a gardneri intelligenciatípusok felhasználásával, a szerepek bevezetése módot ad a pedagógusnak a státuszkülönbségek mérséklésére, tehát a státuszkezelésre. A pedagógus minden mozzanatot felhasznál, amikor egy alacsony státuszú tanuló olyan dolgot tesz vagy mond, amely az osztálytársakban elismerést vált ki. Ezekre a mozzanatokra kell megerősítéssel reagálni. A pedagógus első feladata a megfelelő státuszkezelés elérése céljából a szociometriai vizsgálat elvégzése, melynek eredménye információt nyújt az osztályközösség összetételéről, a perifériára szorult tanulókról (K. Nagy, 2015a). Ezzel az előzetes tudással tudatosabban figyelheti a tanulók osztálytermi tevékenységét, keresi a státuszkülönbség miatt kialakult hátrányos helyzeteket (K. Nagy, 2015b).

A státuszkezelést megismertető továbbképzés bemutatása

2017–2018-ban egy oktatási innováció keretein belül *K. Nagy Emese* és *T. Fehér Mária* által kidolgozásra került a státuszkezelést megismertető pedagógus-továbbképzés tartalmi felépítése, melyet az általuk kidolgozott kézikönyv alapján mutatok be. A továbbképzés tartalmi egységeinek megnevezései a következők: *A pedagógiai kultúraváltás, A stratégia, A pedagóguskompetenciák fejlesztésének lehetőségei és E-learning tanfolyam* (*K. Nagy és T. Fehér, 2018*).

A pedagógiai kultúraváltás (5 óra)

Ebben a tartalmi egységben a problémák azonosítása történik: osztálytermi helyzetek sikerességének, sikertelenségének okait, jellemzőit vitatja meg a tréner a pedagógusokkal. Megbeszélésre kerülnek az adott tantestület erősségei és az esetleges fejlesztendő területek. Ezzel a beszélgetéssel a tréner a pedagógusok meglévő nézeteit kívánja feltérképezni, kimondatni, esetlegesen ütköztetni egymással, illetve új ismeretekkel. A méltányosság és a státuszkezelés fogalmainak bevezetése már ebben az első tartalmi egységben megtörténik. Megvitatásra kerül a méltányosság megteremtésének jelentősége, lehetőségei.

A stratégia (13 óra)

A továbbképzés második egységében a pedagógusok a differenciált fejlesztésre vonatkozó elméleti alapokat ismerik meg. A tréner egy szimulált tanítási óra levezetésével mutatja be a státuszkezelést felhasználó pedagógiai módszert, a KIP-et. A pedagógusok így a diákok szemszögéből tapasztalják meg a módszert, illetve a státuszkezelést. Emellett a pedagógusok tréneri segítséggel megtanulják a KIP-es órán alkalmazott feladatillusztrációk kidolgozását, mely a státuszkezelés szempontjából jelentős innovatív gondolkodást igénylő, nyitott végű feladatokat tartalmaz. A továbbképzést mindvégig interaktivitás jellemzi, mely segíti a pedagógusokat, hogy az elméleteket gyakorlatban is kipróbálhassák.

A pedagóguskompetenciák fejlesztésének lehetőségei (3 óra)

Ennek a tanítási egységnek a jelentősége abban áll, hogy a pedagógusok választ kapnak arra a kérdésre, hogy milyen módon, milyen eszközökkel vezethetik be a KIP-et saját intézményükbe, hogyan igazíthatják a tanulást tanulói igényeihez.

E-learning tanfolyam (10 óra)

Ez az online tanulási egység szervesen már nem tartozik a továbbképzés menetéhez, de a továbbképzésen szerzett új információk megszilárdításának céljából

elengedhetetlen. A pedagógusoknak lehetőségük van online segédanyagokat, feltöltött tanórákat, tanórarészeket megtekinteni, ezekből tapasztalatokat és megerősítést gyűjthetnek saját munkájukhoz.

A vizsgálat bemutatása

A vizsgálat 2018 tavaszán készült. Célja a fent bemutatott pedagógus-továbbképzést végző trénerek véleményének, tapasztalatának feltárása a státuszkezelés megismertetésével, ennek nehézségeivel kapcsolatban. Ez a feltáró jellegű vizsgálat továbbmutatást, előzménykutatást jelent egy későbbi nagymintás kutatáshoz, mely a státuszkezelés megismertetésének, a pedagógusok fejlesztésének javítását, tökéletesítését rejti magában.

Minta

A vizsgálatba 15 trénert vontunk be, mind a 15-en válaszoltak, kitöltötték a kérdőívet. A mintavétel tudatos, előre meghatározott szempontok szerint zajlott. A legtöbb KIP-továbbképzést tartó tréneret vontuk bele a vizsgálatba. Ők 8-10 éve gyakorlatban alkalmazzák a módszert közoktatási intézményekben, és pedagógus-továbbképzéseken mutatják be a KIP-et és a státuszkezelést. Személyenként átlagosan 30-50 pedagógus-továbbképzést tartottak. Részt vettek segédanyagok kidolgozásában és nyílt napok szervezésében, melyek a módszer átörökítésére és a státuszkezelés megismertetésére irányultak.

Adatgyűjtés

A vizsgálat során online kérdőívet alkalmaztunk, melynek oka, hogy az ország különböző pontjain dolgozó tréneret csak az internet segítségével volt lehetőségünk elérni. A kérdőív több statisztikai kérdést, illetve a trénerek tapasztalataira vonatkozó eldöntendő és skálajellegű kérdéseket tartalmazott, de jelen felmérésünkben csak a nyitott kérdésre adott válaszok elemzése, ezek vizsgálata történt meg. A nyitott kérdés a következő volt:

Tapasztalatai alapján mennyire nehéz a képzéseken részt vevő pedagógusokat rávezetni a státuszkezelés fontosságára, megtanítani velük ennek alkalmazását?

Adatelemzés

A beérkezett kérdőíveket tartalomelemzés során kategóriákba soroltuk a válaszok hangulata és a mondanivalójuk, üzenetük alapján. Így jött létre a *pozitív tapasztalatok*, a *negatív tapasztalatok*, a *változó tapasztalatok* és a *megosztott tapasztalatok* csoportja. A tartalomelemzés közben került beemelésre a meg-

osztott tapasztalatok csoportja, mivel voltak olyan tréneri válaszok, amelyek hangulatát nem lehetett egyértelműen pozitívrá, negatívrá vagy változóra értékelni. Ezek a válaszok a továbbképzések kivitelezéséről, lebonyolításáról közölnek információkat.

A *pozitív tapasztalatok* csoportjába azoknak a trénereknek a véleménye tartozik, akik a megtartott továbbképzések alkalmával nem találkoztak nagyobb ellenállással a pedagógusok részéről. Az ő tapasztalatuk alapján a pedagógusok elsődlegesen motiválatlanságot és fegyelmezetlenséget tapasztalnak az osztályteremben a diákok részéről, mellyel meg kell küzdeniük. Mivel nincs rá eszközük, így a képzés során megismert státuszkezelést nyitottan és érdeklődéssel fogadják. Az ebben a csoportban megjelenő trénerek válaszainak szükségszerűsége arra enged következtetni, hogy ha megélték is nehézségeket a képzések alkalmával, inkább a pozitív élményekre koncentrálnak, ezeket helyezik előtérbe.

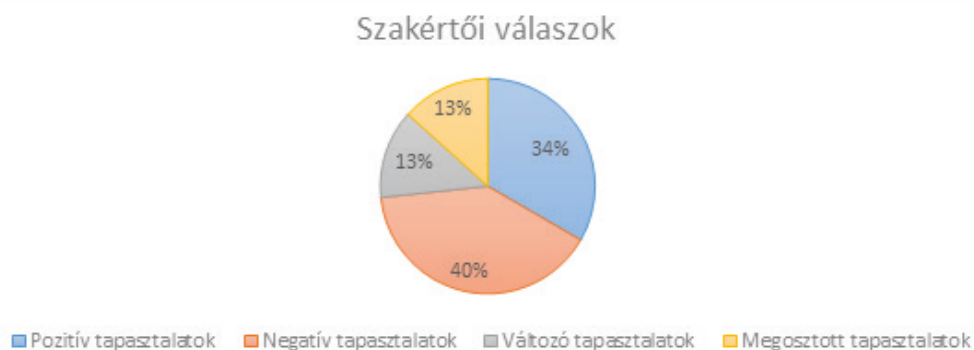
A *negatív tapasztalatok* csoportjában a trénerek részletesen kifejtették, milyen akadályokkal kell megküzdeniük a pedagógusok fejlesztésekor, milyen nehézségekkel állnak szemben. Mivel a felmérésünk elsődleges célja a pedagógusok fejlesztése nehézségeinek megismerése, feltérképezése, ezért a *negatív tapasztalatok* csoportjában megjelenő vélemények közül idézeteket is közlünk, melyek fontos tanulságokat jelentenek a státuszkezelés átörökítése szempontjából.

A *változó tapasztalatok* csoportjába azoknak a trénereknek a véleménye került, akik képzéseik alkalmával elfogadó és elzárkózó pedagógusokkal egyaránt találkoztak. A nyitott, innovatív gondolkodású pedagógusok tekintetében együttműködésről és jó hangulatról számoltak be, míg az elutasító pedagógusok hozzáállása kiterjedt az egész képzés megítélésére. A trénerek véleménye szerint ezek a pedagógusok nem értik és nem is próbálják meg megérteni a státuszkezelés fontosságát és folyamatát.

A *megosztott tapasztalatok* csoportjában a trénerek nem foglaltak állást a pozitív és negatív megítélés, elfogadás között, hanem a képzések alapján kialakult benyomásokról számoltak be. A trénerek megállapították, hogy nagyon fontos elegendő időt fordítani a továbbképzések alkalmával a státuszkezelés értelmezésére, időt kell szánni arra, hogy a pedagógusok megértsék és belássák ennek fontosságát. Emellett említést tettek a szimulált óra hatásáról: élményközpontúvá tették a továbbképzést, és a pedagógusok a szimulált órák alkalmával a diákok helyébe képzelhették magukat, ami pozitívan hatott attitűdjükre.

A státuszkezelés átörökítését célzó pedagógus-továbbképzések szakértői tapasztalatainak felmérése alapján megállapítható, hogy a trénerek 40%-a tapasztalt elutasítást, negatív hozzáállást a pedagógusok részéről, 34%-uk pozitív pedagógusi hozzáállásról számolt be, 13% negatív és pozitív élményekről egyaránt nyilatkozott, míg 13%-uk a továbbképzéseik alapján megfogalmazott ta-

nácsaikat ismertették a kérdőív kitöltésekor. A kördiagram megmutatja a megkérdezett tréner válaszainak csoportokban történő eloszlását.



1. ábra. Szakértői válaszok

Negatív tapasztalatok

A 15 szakértőből 6 egyértelműen negatív tapasztalatokról számolt be. A nehézségek között szerepel, hogy a továbbképzéseken részt vett pedagógusok nem értik meg, hogy mit jelent pontosan a státuszkezelés eljárása. Sokan a státuszkezelést egyszerű dicsérgetésként értelmezik. Nem látják be ennek fontosságát és hatását az osztálytermi fejlődésre. Nem hiszik el, hogy ez megoldást jelent a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoporthoz való igazodásban. A szakértői tapasztalatok alapján nehézséget jelent, hogy a pedagógusok nem tekintik saját feladatuknak az osztálytermi státuszkezelést. Sokuk hárítja a felelősséget: a gyerekek nevelése a szülő dolga, a fejlesztése a tanáré.

A következő idézetek a *negatív tapasztalatok* csoportba sorolt szakértői tapasztalatokból származnak. Olyan idézeteket választottunk ki, amelyek bemutatják az említett téma mindegyikét.

„Tapasztalatom szerint a pedagógusok nem értik ezt, a fontosságát nem érzik, mert a gyerek hibáira koncentrálnak, nem a meglévő képességeire.”

„Sok esetben nehezen fogadják el, hogy a problémákon lehet javítani a státuszkezeléssel, és hogy ez a pedagógus feladata is (azt gondolják, hogy ebben csak a családoknak van felelőssége).”

„Problémát jelent, hogy a pedagógusok a státuszkezelést a hátrányos helyzetű tanulók kezelésével összetévesztik, és leginkább a roma tanulók neveléséhez-oktatásához kapcsolják.”

„Oktatás- és ismeretalapú világban élnek, ahol kevésbé érdekesek a tanulók szociális háttéréből adódó mély különbségei, és a tudásbeli különbségeket is csak a legfőbb kompetenciák (nyelvi, matematikai) tekintetében ismerik és fogadják el.”

„Hozzá vannak szokva, hogy hamarabb rászólnak a problémás tanulókra, ahelyett, hogy biztatnák és dicsérenék őket.”

„Bár jelentőségét felismerik, tanítási gyakorlatukba nehezen alkalmazzák.”

Összegzés

A felmérés eredményeként megismertük a szakértők tapasztalatai alapján a pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésének *nehézségeit*. A legnagyobb nehézség az, hogy a pedagógusok nem értik, mit jelent a státuszkezelés, és ennek mi a módja. Tévesen a folyamatos, érdem nélküli dicsérgetést tekintik státuszkezelésnek, és úgy vélik, ennek csak a hátrányos helyzetű tanulók oktatásánál van létjogosultsága. Ebből a félreértésből adódhat az a nehézség, hogy a pedagógusok nem tekintik hasznos eljárásnak, nem értenek egyet azzal, hogy a fellépő osztálytermi problémákra megoldást jelenthetne a státuszkezelés.

A státuszkezelés sikeres átörökítéséhez emellett elengedhetetlen a pedagógusok tudásgyarapítása, az intelligenciátípusok megismerése. Ennek azért van jelentősége, hogy a pedagógus megfigyelhesse és kiemelhesse diákjai minél szélesebb körű tehetségét, ügyességét. Az egyik szakértő kifejtette, hogy az általa képzett pedagógusok jelentős része csak az alapkompétenciák alapján ítéli meg tanítványait: az írás, olvasás, számolás készségek határozzák meg, hogy egy diák jó vagy rossz tanuló.

Nehézségként fogalmazható meg, hogy a pedagógusoknak nem megfelelő az attitűdjük a státuszkezelés folyamatának elsajátításához, alkalmazásához. A válaszokból kitűnik, hogy a szakértői tapasztalatok alapján sok pedagógus a „rossz tanulónak” elkönyvelt diákokat nem képes más szemmel nézni, az ő fejlesztésüket már nem tekintik fontosnak.

Kutatási perspektívák

A szakértői tapasztalatok feltárása hasznos információt jelentett a pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésével kapcsolatban. A felmérés ennek a nehézségeit mutatta be, a tréneri tapasztalatokat ismertette. Az eredmények további kutatási lehetőségek felé vezetnek. Egy nagymintás kutatás során szerzett in-

formációk alapján lehetőség nyílik a pedagógusok fejlesztésének eredményesebbé tételére a státuszkezelés megismertetésével kapcsolatban. Emellett általános érvényű tanulságok is levonhatók a pedagógusok oktatásáról, szakmai felkészültségük fejlesztéséről.

Felhasznált irodalom:

- Ceglédi Tímea (2011): „Itt senki nem kíváncsi rá, hogy mi történik”: Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből (Esettanulmány). In: Sági Matild (szerk., 2011): *Erők és Eredők: A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Cohen, E. G. és Lotan R. A. (1995): Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. *American Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 99–120.
- Falus Iván (szerk., 2007): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Gardner, H. (2011): *Frames of mind: The theory of multiple intelligencies*. Basic Books, New York. (Original work published in 1983)
- Gardner, H. és Hatch, T. (1989): Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *American Educational Research Association*, 18. 8. sz. 4–10.
- Iker János (2016): Gondolatok a pedagógusképzésről, Új Pedagógiai Szemle 66. évf. 1-2. szám, 27–30.
- Jakab György, Alexandrov Andrea, Horváth H. Attila (2016): Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába, Új Pedagógiai Szemle 66. évf. 3-4. szám, 45–52.
- K. Nagy Emese és Pálfi Dorina (2017): Paradigmaváltás a pedagógusképzésben? Új Pedagógiai Szemle, 67. 1-2. sz. 76–82.
- K. Nagy Emese és T. Fehér Mária (szerk., 2018): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban tanulási-tanítási stratégia*, Líceum Kiadó, Eger.
- K. Nagy Emese (2016): Milyen oktatást szeretnénk? Új Pedagógiai Szemle, 66. 3-4. sz. 7–13.
- K. Nagy Emese (2015a): *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- K. Nagy Emese (2014): A heterogén tanulói csoportok kezelése. In: Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra és K. Nagy Emese (szerk.): *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 123–179.

- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Keller Judit és Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 377–411.
- Nagy Márta (2004): Pedagógusok, továbbképzésen. In: Simon Mária (szerk.): *Válaszol az iskola*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Századvég (2018): *A hazai pedagógusképzési rendszer helyzete nemzetközi összehasonlításban*

Pálfi Dorina, magyar–történelem szakos tanár
Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola,
PhD-hallgató

Szervezeti kultúra a tanítási órán

Urbán Péter

Bevezetés

Az alábbi tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy a modern szervezetfejlesztésre, a szervezeti kultúrára vonatkozó kutatások elmúlt évtizedekben elért eredményei kamatoztathatók-e a tanítási órák tervezése, vezetése, illetve értékelése területén is. Az említett kutatások nyomán megfogalmazott javaslatok és észrevételek már régóta hasznosulnak a neveléstudományi vizsgálódások keretében is, hiszen azok viszonylag egyszerűen adaptálhatók az iskola intézményi, szervezeti, munkahelyi jellegére is. Az iskola tanuló szervezetként történő interpretálása mindenekelőtt az iskolavezetés és a tantestület, valamint a tantestület egyes tagjai és csoportjai közötti munkaszervezést és a munkahelyi légkört érinti, emellett viszont – nem mindig felróható módon – kevésbé tér ki a tanórai tevékenységre mint e szervezeti munka részére. A szervezeti kultúra elmélete, amely eredetileg gazdasági célú cégek működését írta le,¹ természetesen a termék minél hatékonyabb előállításának szolgálatában áll. Ha elfogadjuk, hogy az iskola szervezeti munkájának (egyik) „terméke” a számos, egy adott tanár és egy adott osztály kapcsolatán túlmutató tényezőtől is függő, jó tanítási óra, akkor világossá válik, hogy a „termék” megszületésének ebben az esetben a munkavállalókon túl a tanulók személyében további szereplői is vannak.

A következő gondolatmenetben arra teszünk kísérletet, hogy megvizsgáljuk, mennyiben tekinthető a tanítási óra mint a pedagógus és a tanulói csoport közös munkája ilyen szervezetnek, mennyiben érvényesek rá a „tanulószervezet”, illetve a „szervezeti kultúra” terminussal jelölt kritériumok.

Munkánk kiindulópontja az a könnyen azonosítható párhuzam, amely a szervezeti fejlesztés és az osztálytermi munka elmélete között áll fenn. A mindkét területen tájékozódó olvasó számára hamar feltűnik, hogy a két diszciplína nagyon hasonló jelenségekre vonatkoztatja megállapításait. Az alábbiakban e közös pontok közül a vezetés, az egyén szerepe, a folyamatokhoz fűződő viszony, valamint az ellenőrzés problémakörét emeljük ki

¹ A klasszikus iskola emblematisz mőveinek már a címe is erről a gazdasági érdekeltiségről árulkodik: pl. *Üzemvezetés* (Winslow Taylor), *Ipari és általános vezetés* (Henry Fayol), *Gazdaság és társadalom* (Max Weber).

oly módon, hogy a közös problémákra koncentrálna elemezzük azok néhány jellemző szervezetelméleti, illetve oktatáselméleti reflexióját.

A felsorolt problémakörök korántsem merítik ki a felvethető kérdések sorát, az önkényesen kiválasztott fogalmak viszont meggyőződésünk szerint jól példázzák a dolgozatunk középpontjába állított párhuzamot. Elképzeléseink szerint ennek az összefüggésnek az explicitté tétele ösztönözheti a neveléstudományi kutatást arra, hogy nagyobb mértékben hasznosítsa a szervezetfejlesztés területén felhalmozott tudást az osztálytermi folyamatok működésének modellezése során is.

A terület kulcsfogalmai: intézmény, szervezet, szervezeti kultúra

A pontos fogalomhasználat érdekében szükségesnek látszik, hogy tudatosítsuk a téma kulcsszavai közül az *intézmény*, a *szervezet* és a *szervezeti kultúra* kifejezések jelentését. Andorka Rudolf a szervezetet „emberek többé-kevésbé személytelen kapcsolatokra felépülő nagyobb csoportja”-ként határozza meg, további kritériumként pedig a létrehozás okául szolgáló célt, a jól végiggondolt struktúrát, a tagok tevékenységének szabályozását, a feladatok felosztását, valamint a hierarchikus viszonyok kialakulását nevezi meg² (2006. 463. o.). Az intézmény a szerző meghatározása szerint ezzel szemben „az emberi tevékenységek bizonyos területére vonatkozó normák és értékek együttese, amelyek előírják, milyen viselkedést várnak el a társadalom tagjaitól e tevékenységekben” (Andorka, 2006. 463. o.). Míg tehát a szervezet emberek konkrét közösségére vonatkozó fogalom, az intézmény elvont normarendszerként értelmezendő. A szervezeti kultúra fogalma mind a szervezet, mind az intézmény fogalmából tartalmaz elemeket. Bakacsi Gyula Edgar Schein munkájára hivatkozva a következőképpen definiálja a szervezeti kultúrát:

„A szervezeti kultúra nem más, mint a szervezet tagjai által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőzések, hiedelmek rendszere. Ezeket a szervezet tagjai érvényesnek fogadják el, követik s az új tagoknak is átadják, mint a problémák megoldásának követendő mintáit, és mint kívánatos gondolkodás- és magatartásmódot” (Bakacsi, 2010. 188. o.).

Geert Hofstede a szervezeti kultúra tizenegy alapértékét különbözteti meg: a szervezettel való azonosulást, az egyén- vagy csoportközpontúságot, a humá-

2 A hierarchikus viszonyok kialakulása szempontjából Andorka utal a szervezetek formális és informális felosztásának lehetőségére aszerint, hogy normatív, írott (formális) vagy pedig íratlan szabályok (informális) irányítják-e a szervezeti hierarchiát (Andorka, 2006. 463. o.).

norientációt, a belső függés mértékét, a kontroll erősségét, a kockázatvállalás mértékét, a teljesítményorientációt, a konfliktustűrést, az eredmény-eszköz orientációt, a rendszer nyitottságának mértékét, illetve az időorientációt (Bakacsi, 2010. 188–189. o.). A dolgozatunk középpontjába állított, a tanórai munka tekintetében is relevánsnak mutakozó problémák tehát egytől egyig a szervezeti kultúra konstitutív tényezői közé is tartoznak.

A vezetés problémaköre

Mind a szervezetfejlesztés, mind a pedagógia szakirodalmában jelentős szerepet játszik a vezető személye, elvárható tulajdonságai, illetve maga az a vezetői stílus, amely meghatározza irányító tevékenységét: hogyan viszonyul a szervezet élén álló vezető vagy a tanítási órát működtető tanár az irányítására bízott folyamatokhoz, a folyamatokban részt vevő egyénekhez és a konfliktusokhoz, miképpen motivál és ellenőriz, hogyan ad visszajelzést.

A modern vezetéselmélet történetét három korszakra oszthatjuk. A klasszikus elmélet a jól végiggondolt munkamegosztásra, az ellenőrzésre és a tagok fegyelmezettségére épít, főbb változói így a munkateher, a feladat, a hatalom és a felelősség. Tudományos megfontolásait többek között a hadtudományból, a fiziológiából és a műszaki tudományokból meríti. Az emberi kapcsolatokat hangsúlyozó elmélet az együttműködés elvére épít, változói a tagok igényei, illetve a csoportban létesülő folyamatok. Tudományos hátterét a szociológia és a szociálpszichológia jelenti. A szervezet rendszerjellegét kidomborító elmélet a tagok hatékony kommunikációjára épít, változói a döntés, az információszükséglet, illetve a kommunikációs csatornák működése. Tudományos megalapozása a matematika, a rendszerelmélet és a közgazdaságtan (Csepeli, 2001. 38. o.). Lényegében ezeknek a szakaszoknak feleltethető meg a három legjellemzőbb vezetési stílus: az autoriter, a demokratikus és a ráhagyásos. Az autoriter vezető a fontos döntéseket maga hozza meg, a célokat is egy személyben tűzi ki, ezek viszont a szervezet tagjai számára nem átláthatók, sokszor csupán a következő lépéshez kapcsolódó feladatok végrehajtására kapnak utasítást. Az autoriter vezető kívül áll a csoporton, dicséreteit és bírálatait saját kompetenciájának hangsúlyozásával adja, beosztottjaihoz fűződő viszonyát tekintélye feltétlen tiszteletének elvárása határozza meg. A demokratikus vezető ezzel szemben nem önmaga hoz döntéseket, hanem arra a szervezet csoportjait bátorítja. A célokat a szervezet tagjai közös munka eredményeként tűzik ki, ezek mindenki számára ismertek, átláthatók. A célok megvalósításának érdekében a vezető több megoldási javaslatot is előterjeszt, amelyek közül a munkatársak választanak.

A demokratikus vezető nem törekszik arra, hogy tekintélyét saját személyének, kompetenciájának hangsúlyozásával biztosítsa. Önmagát a közösség részeként határozza meg. A ráhagyásos vezetői stílus mellett a vezető szerepe, irányító beavatkozása minimális. A vitákban nem vesz részt, a szervezet tagjai szabadon tehetnek bármit. A vezető nem vagy alig értékeli munkatársai teljesítményét (Csepeli, 2001. 219. o.).

Mindez sok szempontból a tanórai munkára is vonatkoztatható. A tanárnak mint vezetőnek azzal is számolnia kell, hogy az általa irányított folyamatok elvárt kimenete és a folyamatban részt vevő tanulók személye – legalábbis részben – sajátos módon egybeesik: a tanítási órától várt eredmény ritkán választható le magukról a résztvevőkről, a tanulókról, ami különösen nagy felelősséget ró a pedagógusra. Az iskolák a legtöbb esetben a mai napig már elrendezésükben is őrzik a tekintélyelvű szemléletet. A katonai szerveződésre emlékeztető tagolódás és gesztusok (osztályok, hetesek, vigyázállás, sorakozó, jelentés stb.), valamint az osztályteremnek a megemelt katedra felé való beállítása mind a klasszikus vezetéselemmel rokon szemlélet lenyomatát, emlékét viseli magán: a tanulók egy olyan folyamat részesei, amelyeknek kidolgozásában, céljainak kitűzésében nem vettek részt, sőt, a célok, az adott tanóra lépésein túl sokszor homályban maradnak. Az autoriter tanári vezetés bőséges pedagógiai kritikájának teljesebb áttekintésére ezen a helyen aligha nyílik lehetőség. Montessori például ezt a vezetési stílust a gyermeket elnyomó és fejlődését megakadályozó hatalomként definiálja (M. Nádasi, 2004.). Egy átfogóbb elemzés nagy valószínűséggel meggyőzően mutatná ki, hogy Ivan Illich a társadalom iskoláztatásának szükségességéről szóló híres könyve, amely az iskolát éppen szervezeti mivoltában kritizálja, a tanulást pedig oly módon állítja elénk, amely természeténél fogva ellentétes a szervezeti keretekkel, reflektálatlanul bár, de következetesen egy autoriter módon irányított iskoláról, autoriter stílusban dolgozó pedagógusok óráiról beszél. Ebben az összefüggésben érvényesek az „iskoláztatást” indokló mondatai: „A diákot így arra nevelik, hogy összetévesse a tanítást a tanulással, az oktatást az egymást követő osztályok elvégzésével, a szakdiplomát a szakmára való valódi alkalmassággal, s a folyamatos beszéd képességét az újat mondás képességével” (Illich, 2003. 312. o.).

A legújabb kutatási eredmények a tanári szerep változásának, újragondolásának igényét mutatják ki, és egy, a fenti felosztásba illesztve a demokratikus vezetőnek megfelelő szerepet írnak le. Komenczi Bertalan például így foglalja össze a modern környezetben hatékonyan tevékenykedő tanár szerepére vonatkozó korszerű szakirodalmi eredményeket: „A tanár hagyományos információközvetítő és tanulásirányító szerepe mérséklődik, a tanácsadó-segítő, illetve a tanulási környezet hatásrendszerét megtervező tevékenységformák

válnak meghatározóvá” (2013. 14–15. o.). A demokratikus vezető szerepébe helyezkedő tanár ennek megfelelően bevonja a tanulókat a folyamatok tervezésébe, a célok kitűzésébe, önmagát mint résztvevőt határozza meg, választási lehetőségeket kínál tanítványai számára, ezzel is segítve a tanulók azonosulását a feladattal, illetve a magasabb fokú felelősségvállalást.

Az egyén és a folyamatok

A vezető szerepének és a megváltozott tanári szerepelvárásoknak a kérdéskörével szorosan összefügg a szervezetben tevékenykedő egyéneknek és a tervezett folyamatoknak a problémája. Mi a helyük, milyen funkciót töltenek be a szervezeti modellben az egyes alkalmazottak, hogyan gondolkodunk a tanórai munka során az egyes tanulókról, milyen szerepet szánunk nekik a célok felé vezető folyamatokban?

A jól működő szervezetben az egyének úgy alkotnak kisebb csoportokat, hogy közben figyelembe veszik az egyes tagok céljait és egyéni motivációit. A legalapvetőbb személyes motiváció a biztonság, a státusz, az önbecsülés, a valahová tartozás tudata, az elfogadottság, támogatottság érzése, a hiedelmek, meggyőződések megerősítése, a hatalom és a személyes célok megvalósításának lehetősége (Bakacsi, 2010.). Amennyiben a szervezet törekszik e motivációk kielégítésére, a munkavállalók igyekeznek tevékenyen kivenni részüket a közös célok kialakításából, a folyamatokért önmaguk is felelősséget vállalnak (Bakacsi, 2010.).

Nem véletlen, hogy alapvető munkájában Bábosik István gyakorlatilag ugyanezen motivátorokat sorolja fel a biogén, pszichogén és szociogén szükségletek csoportjaiba sorolva (Bábosik, 2004.). A fentebb említett, elavult szemléletet képviselő rendszerben a tanulócsoporthoz egyes konkrét tagjai leginkább passzív szerepet játszanak a tanórán. Mind a tervezés, mind a célkitűzés nélkülük történik meg, és sokszor a tanítás-tanulás folyamatában is passzív szerepbe kényszerülnek. Ezzel van összefüggésben, hogy a tanulók nagy része nem vállal felelősséget saját fejlődéséért, eredményeiért és kudarcaiért, azokat a külső körülményeknek tulajdonítja. Egy olyan iskolai légkör alakulhat ki, amelyben a tanuló és a tanár szembenálló felekként látják egymást. A tanításnak és fejlesztésnek ebben a helyzetben mintegy a tanulók szándéka ellenében kellene megvalósulnia. Sokszor ezzel magyarázható a gyakran tapasztalható motiválatlanság, érdektelenség, valamint az unalom és a tétlenség, amely sok konfliktushelyzetnek is a forrása (Bábosik, 2004). Nem csoda, hogy Ivan Illich fentebb idézett, első olvasásra radikálisnak ható megállapításához hasonlóan a szakirodalomban egyre határozottabban tematizálódik az a kérdés, hogy a tanulás mennyiben tekinthető a tanítás eredményé-

nek. A „hagyományos” felfogással szemben, amelynek didaktikája a tanítás és a tanulás oksági viszonyának implicit elfogadására épül, ma sokkal inkább éppen azt tekinthetjük az iskolai munka egyik fő minőségi kritériumának, ha abban több a tanulás, mint a tanítás (Helmke, 2014). Megoldásként a tanárt egyedüli információforrásként azonosító frontális munka mellett vagy helyett a tanulók aktív részvételére épülő, kooperatív szervezési módok kínálóznak. A szervezetfejlesztés terminológiájával párhuzamba állítva ez az, ami leginkább megfelel a tanuló szervezet kritériumainak. Ennek ugyanis legfőbb jellemzője a tagok tudásmegosztása, az, hogy a közös célok eléréséhez mindenki hozzájárul saját tudásával, miközben mindenki folyamatosan tanul és fejlődik (Kraiciné Szokoly, 2009.). A problémakört elemezve Jerome Bruner a következőképpen fogalmaz:

„Az egyik kézenfekvő válasz az lenne, hogy ez egy olyan hely, ahol a tanulók többek közt segítenek egymásnak tanulni, ki-ki a képességeinek megfelelően. Ez természetesen nem kell hogy kizárja olyasvalakinek a jelenlétét, aki a tanár szerepét tölti be. Egyszerűen arról van szó, hogy a tanár nem monopóliumként gyakorolja ezt a szerepet, hanem a tanulók is »bakot tartanak egymásnak«. Ennek antitézise [... a] »transzmissziós« modell, melyet gyakran még tovább túloznak azzal, hogy »a tantárgyra vonatkozó dolgok« átadását hangsúlyozzák. A legtöbbször azonban, amikor az ismeretek tökéletes elsajátításáról beszélünk, azt is szeretnénk, hogy a tanulók jó ítézőképességre tegyenek szert, legyenek képesek önmagukra támaszkodni és hogy tudjanak jól dolgozni egymással. Mégpedig ilyen kompetenciák nem tudnak kibontakozni az egyirányú »transzmissziós« rendszerben” (2004. 32–33. o.).

Ugyanezt az igényt az egyén szempontjából fogalmazza meg Komenczi Bertalan már idézett könyve összefoglalva a vonatkozó oktatáseméleti eredményeket. Korunk ideális tanulója ebben az esetben gyakorlatilag ugyanazokkal a tulajdonságokkal rendelkezik, amelyeket a szervezeti kultúra meghatározásánál fentebb felsoroltunk. A részletben foglaltak jelentőségét tekintve e sorokat is szó szerint idézzük:

„Az elektronikus tanulási környezet ideális tanulója egyre növekvő autonómiával munkálkodik saját, személyes tudásrendszerének kialakításán, továbbfejlesztésén, és a felelősség egyre nagyobb részét veszi át saját tanulásának eredményességéért. Ehhez képesnek kell lennie arra, hogy felfedezze saját tanulási preferenciáit, tudatosan fejlesztenie kell tanulási módszereit. Meg kell tanulnia saját tanulásának irányítását és szervezését, ami magában foglalja az egyes témák feldolgozásának »útvonalválasztását« és a tanulás ütemezését is. A digitális tanulási környezet folyamatosan gazdagodó eszköztára azt szol-

gálja, hogy a tanuló érdeklődésének, kognitív stílusának és tanulási preferenciáinak megfelelően a lehető legmesszebb jusson el ismeretei bővítésében, képességei kifejlesztésében” (Komenczi, 2013. 145. o.).

Ellenőrzés, értékelés és visszajelzés

Az előzőekben végig gondolt problémaköröktől aligha függetleníthető az ellenőrzés, az értékelés és a visszajelzés módjának kérdése. Mint láttuk, az autoriter vezetés irányításával működő szervezet kulcsfogalmai között szerepel a szoros ellenőrzés, számonkérés, ami egyfelől állandó feszültséget, konfliktusforrást jelent, másfelől egy olyan légkör kialakulásához vezet, amelyet alapvetően a kölcsönös bizalmatlanság, a célok körüli ellenérdekeltség, a folyamatokban való mechanikus, érdektelen részvétel jellemez, akár a – French és Raven fogalomhasználatát átvéve – jutalmazó jellegű (pénzjutalmat, rangot, bennfenteséget vagy státuszt osztogató) vagy kényszerítő jellegű (előnyök megvonását kilátásba helyező, előnytelen változásokkal fenyegető) hatalomgyakorlással állunk szemben (Bakacsi, 2010). A tagok igényeit is figyelembe vevő, a célokat és folyamatokat közös munka eredményeként tervező szervezet a kölcsönös bizalom kialakításában, az egyéni és a szervezeti célok összehangolásában látja a minőség biztosításának legfőbb zálogát. Ebben az esetben az ellenőrzés funkcióját a folyamatos kommunikáció és az építő, fejlesztő visszajelzés tölti be.

A szervezeti működéssel kapcsolatban megfogalmazott észrevételek ebben az esetben is hatékonyan állíthatók párhuzamba a tanulókkal végzett tanári munkával mind a teljesítmény, mind pedig a viselkedési elvárások területén. Míg a tanárközpontú (vagy a fent használt terminológia szerint tanításközpontú) óraszervezés a felelősséget egy személyben a tanár kezében tartja, és ezzel szükségessé teszi a többi szereplő szoros ellenőrzését, addig a tanulók tudásmegosztására építő tanulóközpontú (tanulásközpontú) szervezés az építő egymásrautaltság révén már strukturálisan magában foglalja az ellenőrzést, amelyhez azonban ezúttal nem társul a bizalmatlanság légköre (Arató és Varga, 2012). A neveléstudomány kimutatta, hogy a személyiség fejlődése szempontjából az ellenőrzés területén is a közvetett, a csoporttagok közötti interakciókat céltudatosan megszervező és felhasználó nevelői eljárások bizonyulnak a legeredményesebbnek. A kölcsönös követelményállítással, segítségadással, értékeléssel társuló közös ellenőrzés szokásalakító hatással bír (Bábosik, 2004). A kutatások világossá teszik, hogy a tekintélyelvű, bizalmatlan, szoros ellenőrzéssel élő rendszerben adott visszajelzések, jutalmak és büntetések nagyon könnyen éppen a pedagógus szándékával ellentétes irányú változást idéznek elő a tanuló személyiségében (Vajda és Kósa, 2005).

Összegzés: a tanítási óra szervezeti kultúrája

Beszélhetünk-e a tanítási órán végzett munka esetében „szervezeti kultúráról”? Kiterjeszthető-e a tanuló szervezet fogalma a munkatársak munkája mellett a tanulókkal végzett közös munkára is? A fent kiválasztott problémakörökkel kapcsolatos szakirodalmi reflexiók párhuzamba állítása, amelyre e dolgozat keretében kísérletet tettünk, meggyőzhet arról, hogy a kérdésekre igennel válaszolhatunk. Gondolatmenetünket Geert Hofstede a fogalmak tisztázásakor már felsorolt kritériumai tanórai megjelenésének vázlatos számbavételével foglaljuk össze.

A tanulók *feladattal való azonosulása* az eredményes munka kétségtől egyike legalapvetőbb feltétele. A kényszerből vagy pusztán külső elvárásoknak megfelelni kívánó tevékenység hatékonysága meglehetősen alacsony. A jól szervezett tanóra oly módon elégíti ki az egyén szükségleteit, hogy az egyénre irányuló hatásokat a csoporttagok közötti interakciókon keresztül szervezi meg, így eléri, hogy *a csoport céljai és az egyén céljai* egybeessenek. A *humán orientációnak* a tanórán definíció szerint nagymértékben meg kell valósulnia, hiszen – mint korábban utáltunk rá – ott a „szervezeti” célok és a „humán erőforrás” lényegében egybeesik. Ehhez hasonlóan egyfajta *belső függetlenség* is természetes velejárója a tanulókkal végzett munkának, sőt az egyéni, előremutató kezdeményezések meglétét már pozitív visszajelzésként is értelmezhetjük. Az erős, közvetlen *kontroll* a tudásmegosztásra és a konstruktív egymásrautaltságra épülő órán okafogyottá válik, ehelyett a bátorító támogatás (gyenge kontroll) jut kiemelkedő szerephez. Amikor a tanár kiengedi a kezéből az egyszemélyes irányítást és a folyamat szoros ellenőrzését, és magára nem mint a tudás egyetlen forrására, hanem mint a tanulási szituáció szervezőjére tekint, arról a biztonságérzésről, kockázatmentességről is lemond, amely e gyakorlat velejárója volt. Mind a tanárnak, mind a tanulóknak vállalnia kell egyfajta *kockázatot* a kockázatmentes szervezési formákkal szemben elérhető kiemelkedő eredménytöbblet érdekében. Geert Hofstede 7. kritériuma, a *teljesítményorientáció* szintén releváns szempont az osztályteremben is: nem mindegy, hogy a tanuló milyen tulajdonságát, eredményét ismeri el, jutalmazza a tanár és a közösség. Az autoriter órávezetés keretei között nincs helye a tanulói kritikának. A tanár-diák és a diák-diák konfliktus könnyen fegyelmezetlenségként azonosítódik, és semmiképp nem fér bele a normál működés kereteibe. A kooperatív tanulói munkát középpontba helyező órán az egyet nem értés, a kritika és akár a *konfliktusvállalás* is szerves és fejlesztő részévé válhat a folyamatnak. Aligha találhatnánk más szervezetet, ahol *a cél felé vezető folyamatok*, technikák állandó újragondolása, újratervezése olyan nagy jelentőséggel bírna, mint a tanítási óra. Kényes kérdés *a rendszer nyitottságára vagy zártságára* vonatkozó kri-

térium, amely régóta foglalkoztatja a pedagógiai gondolkodókat. Már Dewey is rámutat arra, hogy az iskolai „tananyag egy korábbi, ma már nem létező társadalmi környezetet tükröz” (1975. 44. o.), és mindmáig gyakran felmerülő kérdés e tartalmi relevancia. Végül a tanórai munka során hangsúlyosak a *rövid távú*, akár 45 percre tervezett célok, ugyanakkor nem téveszthetők szem elől a *hosszú távú*, akár élethosszig tartó folyamatok sem.

Irodalom

- Andorka R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest.
- Arató F. és Varga A. (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Mozaik, Budapest.
- Bábosik I. (2004): *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*, Osiris, Budapest.
- Bakacsi Gy. (2010): *A szervezeti magatartás alapjai*. Aula, Budapest.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*, Gondolat, Budapest.
- Csepeli Gy. (2001): *A szervezkedő ember*. Osiris, Budapest.
- Dewey, J. (1975): *A nevelés jellege és folyamata*, ford. Molnár Magda. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Helmke, A. (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Klett-Kallmeyer.
- Illich, I. (2003): *A társadalom iskolátlanítsa*. In: Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest.
- Komenczi B. (2013): *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Kraiciné Szokoly M. (2009): *Az élethosszig tartó tanulás kihívásai. Központban a tanuló szervezet*. Iskolakultúra. 12.
- M. Nádasi M. (2004): *A reformpedagógia nevelési-oktatási intézményeinek tanulói tevékenységrendszere*. In: Bábosik István: *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*, Osiris, Budapest.
- Vajda J. és Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest.

Urbán Péter (PhD)

Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola (hallgató)
urban.peter@budapest.piarista.hu

Kutatás a reflektív gondolkodásról és gyakorlatáról a korai fejlesztő gyógypedagógusok és társszakmák tevékenységében

Juhász Ibolya

A tanulmányban a gyógypedagógusok és más a korai életidő területén dolgozó társszakmák¹ reflektív gondolkodását és annak gyakorlatát szeretném bemutatni. A korai *intervenció és prevenció* (E-IP)² ellátása új, most születő tudományterület, amelynek fejlődéséhez hozzájárul a *reflektív gondolkodás és annak gyakorlata*. A kutatásba N = 23 korai fejlesztő gyógypedagógus, többségi nevelő és társszakma (gyógytornász, konduktor, masszőr) van bevonva. Leíró elemzésben megpróbáljuk a különböző szakmák közötti hasonlóságokat és különbségeket megvizsgálni a reflektív gondolkodás és gyakorlat tekintetében. Kérdésünk továbbá, hogy melyek a leggyakoribb reflektív eszközök, amelyek előmozdítják a szakmai fejlődést. Érdekelt minket, hogy használják-e a perinatális tudást a korai életidő nevelés-oktatás, tervezés, szervezés tevékenységében és a többségi nevelésben. Eredményeink szerint minden szakma a korai időszakban eltérő reflektív eszközöket használ. A személyes kor növekedésével, a tapasztalattal a reflektivitás növekszik, a reflektív gyakorlat gazdagodik, eszközeiben változatosabb.

Kulcsszavak: reflektív gondolkodás, korai intervenció és prevenció, reflektív gyakorlat

Tudományterület: neveléstudomány, kora gyermekkori nevelés

A jelen tanulmány a korai intervenció és prevenció (E-IP) területén arra keresi a válaszokat, hogy a reflektív gondolkodás és gyakorlata mennyire tudja előmozdítani a maga eszközeivel a korai időszakban a gyermekek ellátását és a szakterület fejlődését. A kutatásban kerestük a perinatális ismeretek és a reflektív gondolkodás kapcsolatát a korai fejlesztő gyógypedagógusok és a társszakmák vonatkozásában.

1 Társszakmák alatt a korai életidőben ellátást nyújtókat értjük: orvos, szülésznő, gyógytornász, pszichológus, konduktor, nővér.

2 Korai intervenció és prevenció rövidítéseként E-IP (Early Intervention and Prevention elnevezésből adódóan) rövidítést használom – a szerző megjegyzése.

Elméleti megközelítés

A kora gyermekkori intervencióra és a pedagógusok szakmai reflexiójára vonatkozóan egyaránt jelentős szakirodalmi háttérrel találkozhatunk. E két aspektus együttes tárgyalása azonban kevésbé jelenik meg

A reflexió elmélete és gyakorlata a tudományokban

A reflexió latin kifejezés, jelentése, valakinek a véleményéhez fűzött megjegyzés, válasz, visszajelzés; visszaverődés. Az önreflexió pedig cselekvésünkről, munkánkról, gondolatainkról, érzéseinkről való gondolkodás a változtatás és jobbítás szándékával.

A reflektív gondolkodás a gazdasági változásokkal került az érdeklődés középpontjába, a 19–20. század fordulópontján, amikor az eredményesség, gazdaságosság vált egyre fontosabbá.

A szakmai reflexió szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás és gyakorlat. (Hunya, 2014, Hafnerné, 2015)

A reflektív gondolkodás és gyakorlata a neveléstudományban is egyre nagyobb jelentőséggel bír. Meghatározása során a különböző szerzők a reflexió különböző aspektusait emelik ki.

„A reflektív gondolkodás olyan pedagógiai tevékenység, amely folyamatos és tudatosan elemző kognitív stratégia és gyakorlat, ami biztosítja az oktatás-nevelés folyamatos önértékelését és ezen alapuló fejlesztését. A reflektív szemlélet igyekszik magába ötvözni a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről, nézetéről és koncepcióiról összegyűlt ismereteket.” (Falus, 1989:112, Falus és Kimmel, 2009:148)

Grimmet és mtsai. (1990) a reflexiót mint *professzionális hatékonyságot növelő* és mint minőségbiztosítást támogató vagy változást elősegítő eszközt írják le (Jonhnson, 1996).

Falus (1998), Szivák (2003, 2014) és Varga (2008) szerint a reflexió a szakértői, pedagógiai szakmai gondolkodás előmozdítója, a módszerek alkalmazásának, kiválasztásának eszköze, az irányítás, a folyamatos önellenőrzés, az elemzés és a visszacsatolás elősegítője.

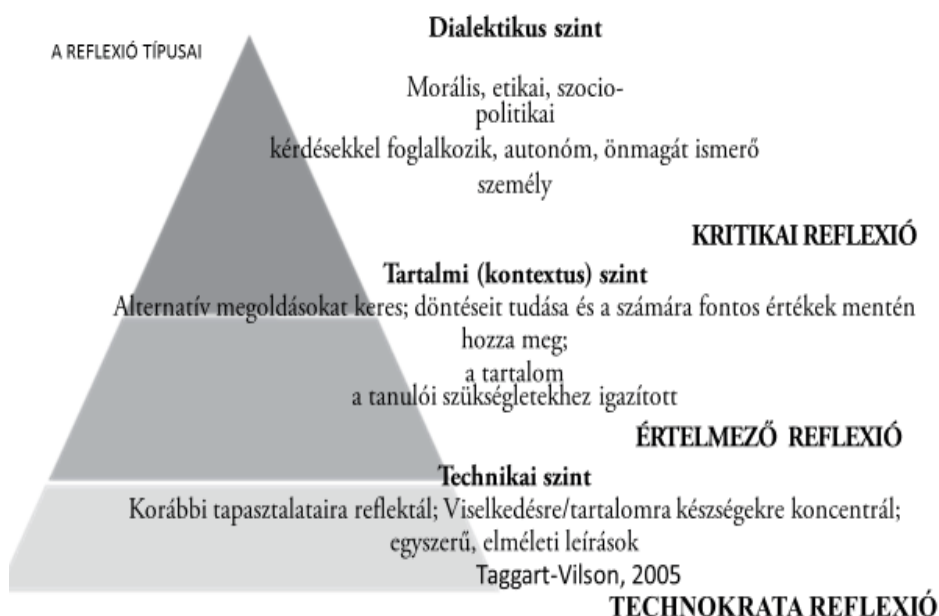
Dewey (1976) a reflexiót gondolkodási formának tekinti, majd később a problémára adott, célra orientált válaszmegoldásként fogja fel.

A reflexió célja olyan információk keresése és tudatosítása, amelyek lehetővé teszik a tényeken alapuló fejlesztést (Evidence Based Education, EBE), a tapasztalatok összegzését, újraszervezését. Meghatározza az együttműködést intézményi, szakmai és egyéni szinteken. Elősegíti a kutatást, az elméletalkotást és a fejlesztést (Longham, 1996).

Schön (1983) a folyamat közbeni (reflexion-in-action) és a folyamatot követő reflexióról ír (reflection-on-action).

A kutatók a reflexió fázisait is megfogalmazzák, és kiegészítik a reflexió időbeli dimenziójával. Wilson és mtsai. (2005) szerint a cselekvés előtti reflexió előre reflektál a tanítás során felmerülő helyzetekre, az egyéni fejlesztési terv elkészítésén fáradozik, amelyet a pályakezdő pedagógusok képzésében tudnak felhasználni.

A következő ábra a reflektív gondolkodás négy szintjét mutatja be a funkciók megjelenésével Taggart és Wilson (2005) alapján.



1. ábra: A reflektív gondolkodás szintjei Taggart és Wilson (2005) alapján (a szerző)

A reflektív gondolkodásnak és gyakorlatának több szintje van. Az első szinten a belépő ismeretek, a tapasztalatok és a készségek kialakítása, adminisztrálása van előtérben egyszerű elméleti leírásokkal. A második szinten az értelmező és a tanári és tanulói gyakorlatban eredményes reflexió kerül középpontba.

A harmadik szint olyan morális, etikai és szakmai kérdésekkel is foglalkozik, amellyel kitekint az emberformálás, a szervezetépítés és tanítás-tanulás szervezés, kutatás felé. (Taggart és Wilson, 2005)

A reflektív gondolkodás gyakorlata a gyógypedagógiában, a pedagógiában, a korai intervenció és prevenció területén a határszaktárakban

A tudományok sokágú, gyors fejlődése elengedhetetlenné teszi a szemléletváltást számos tudományágban, így a neveléstudományban, a gyógypedagógiában is, és sürgeti a tudományos nézetek magasabb rendszerbe való szerveződését, integrálódását. Ez a szemléletváltás elérte a gyógypedagógia most alakuló tudományterületét, a *korai intervenció és prevenció (E-IP)* területét is. Az 1960-as években külföldön, majd 1970-es évektől hazánkban is új tudományterület kibontakozásának lehettünk a tanúi, amelyet akkor *korai nevelésnek* hívtak. Ez a szemlélet a medicináris tudományok és diagnosztika fejlődésének eredményeivel gazdagítja tudományos ismereteinket. Az 1990-es évektől *korai fejlesztésre* változik az ellátás megnevezése. A funkciógyakorlatokat nevezték így, és ennek a tudásnak letéteményesei a gyógypedagógusok voltak. A fogyatékos gyermekek teljesítményének növelése, a deficit csökkentése volt a tevékenység célja. Majd a gyógypedagógia szemléletváltása megmutatkozik a kooperáció kiterjesztésében, a szülő bevonását is kedvezőnek ítélik. A változás eléri az oktatás-nevelés folyamatait, a fókusz a folyamatban részt vevők kapcsolatára terelődik, annak minőségi változása kerül előtérbe (Réthy, 2013).

Az európai (OECD,2002) (ENS, 2006) és a hazai gyakorlat (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 15/2015 [II.26.] EMMI Kr.) alapján, a kora gyermekkori (0–7 év) intervenció és prevenció (E-IP) kiemelt fontosságú, a gyermekek és családjaik számára biztosított, a gyermek különleges életszakaszában igénybe vehető szolgáltatások összessége, mely sokféle diagnosztikát, terápiát foglal magába, és ami által biztosítja a gyermek személyes testi, szellemi, érzelmi fejlődését, erősíti a család kompetenciáit, és a család és a gyermek társadalmi inklúziójának elősegítéséhez vezet. (Kereki, 2014, Gularnick, 2001, Ljubescic 2013, Juhász, 2017) A témánk szempontjából a reflektív gondolkodás és annak gyakorlata a korai életidő területén dolgozó fejlesztő gyógypedagógusok tevékenységében azért más, mint a többségi pedagógusoknál, mert a területen való tevékenykedés nem képzelhető el inter- és transzdiszciplináris megközelítés és a születés körüli (perinatális) tudás nélkül.

A korai fejlesztés megjelenése a gyógypedagógusok szakmai identitását is érintette. A gyógypedagógus tanári tevékenysége lassan átalakult, előtérbe

került a gyerekekre való figyelem, a speciális, egyéni szükségletek, a teljes személyiség kibontakoztatása. A direkt módszereket felváltották a tanulást támogató és kísérő indirekt módszerek. A tevékenység fókuszában a gyermek és kapcsolatai állnak, a korai fejlesztő facilitálja azokat, és lehetővé teszi a legteljesebb kibontakozást. Fontos szerepet kapnak a testi, lelki érzetek, áttétek a terápia folyamatában, amelyben megváltozik a szülővel való kapcsolat is. Régen a szülő csak szemlélője volt a fejlesztésnek, és kísérőként volt jelen. Később bevonták a terápiás folyamatba, hiszen ők a gyermekeik legjobb szakértői, ismerői és hordozói a fejlesztésnek. Felelősen részt vállalnak a kapcsolat alakításában, melyben az anya-gyermek, a szülő-gyermek kapcsolatra terelődik a fő hangsúly, ami a terápia, az eredményes munka szervezésének része.

Nélkülözhetetlen a perinatális törvényszerűségek ismerete a 0–3 éves gyermekek ellátásának gyakorlatában. Építünk a fejlődés- és perinatális pszichológia legújabb elméleteire, terápiás ismereteire és pedagógiai módszertanára.

A perinatális ismeretek főbb témái a következők:

- a korai időszak törvényszerűségeinek hosszú és rövid távú hatásai,
- a traumák és krízisek jelenléte,
- a fejlődési elakadások és tapasztalatok ismétlődése,
- a kötődési mintázatok, korai kapcsolatok,
- erős érzelmi, módosult tudatállapotok,
- a perinatális tér-idő viszonyok eltérő törvényszerűségei.

A korai időszakban különös figyelemmel kell lenni a transzgenerációs hatásokra, a kötődés és leválás alakulására, a születési és fejlődési mintákra, a fiziológiai és érzelmi interakciós mintákra, a veszteség és gyász megélésének mintáira, a fejlődés dinamikájára és a védekező mechanizmusok munkamodelljeire, a fájdalmat és fájdalmas élményeket elkerülő, védekező modellekre. Mindezek meghatározó szerepet játszanak a gyermek további fejlődésében, a tanulás alakulásában, a család életében.

A reflektív gondolkodás segít kialakítani a családközpontú intervenciót és prevenciót, a terápiás ellátást, a tanácsadást, a családkísérést, a jogi és szervezeti háttérrel. Gazdagítja a módszertani ismereteinket, segít megszervezni a gyermek, a család útját az intézményes ellátórendszerben (Kereki, 2016). Előmozdítja a dokumentálást, a szülőkkel való kommunikációt. A reflektív gondolkodás és gyakorlat visszahat a szülők és a gyógypedagógusok mentálhigiénés egészségére is.

Módszerek

Cél a társszakmák, a többségi nevelők és a fejlesztő gyógypedagógusok reflektív gondolkodásának és gyakorlatának összehasonlítása.

A következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Van-e különbség a társszakmák (védőnők, gyermekorvosok, nővérek), a pedagógusok és a korai fejlesztő gyógypedagógusok tevékenységben a reflektív gondolkodás és gyakorlat tekintetében?

H1. Feltételezzük, hogy eltér a reflektív gondolkodás és gyakorlat attól függően, melyik szakmához, szakterülethez (nevelés-oktatás, egészségügy, szociális ágazat) tartozik egy szakember.

2. Kérdésünk továbbá, hogy melyek a leggyakoribb reflektív eszközök, amelyeket használnak, és azok milyen összefüggésben állnak a személyes a szakmai fejlődéssel?

H2. Feltételeztük, hogy a különböző szakterületek kiemelt eszközeit meg tudjuk határozni, és ezek a pályán maradás eszközei is egyben.

3. Érdekel minket, hogy használják-e a perinatális tudást a korai életidő vagy a nevelés-oktatás, tervezés, szervezés tevékenységében?

H3. Feltételezzük, hogy ismerik és használják a perinatális ismereteket a korai gyógypedagógusok és az egyéb társszakmák és nevelők is.

A következő reflektív eszközöket, dokumentumokat, reflektív szinteket használtuk fel a kérdőív készítésénél:

Portfólió (e-portfólió),
Reflektív írásbeli feladatok,
Reflektív napló,
Reflektív szövegelemzés,
Fogalmi térkép,
Személyes fejlődésterv készítése,
Reflexiók írása,
Narratíva írása,
Metaforatechnikák – képek,
Oszlopok, nyilak,
Kelly-féle szereprepertoár-rács,
Jövőkerék,
Következmények, hatások,
Kutatási projektek, esettanulmányok,
Akciókutatás,
Önértékelési eszközök – órai reflexió,

Reflektív modellálás,
Közös kísérletezés,
„Tükörszoba” (Schön, 1983),
Visszacsatolási formák:
Esetmegbeszélés,
Fejlesztő csoport (mozgás, beszédindítás),
Kritikus barát – reflektív dialógus,
vita,
Támogatott felidézés,
Hangosan gondolkodás,
Szituáció feldolgozás, szerepjáték,
Szupervízió,
Teamértekezlet,
Differenciáldiagnózis, a gyermek útjának meghatározása (Taggart és

Wilson, 2005; Szivák, 2014);
Szervezetfejlesztés (Juhász, 2014);
Rendszer és elméletalkotás (Juhász,
2016);

Szakmai fejlődés és identitástudat
coach.

Vizsgálati minta

Mintegy 30 gyógypedagógus, pedagógus és a korai életidőben tevékenykedő társszakmához tartozó szakember, nevelő, akik a fővárosban és vidéken tevékenykednek, töltötték ki a kérdőívet. Köztük voltak pályakezdők és régóta a pályán levők is. A kitöltött kérdőívekből mindössze $N = 23$ volt teljes, felhasználható. Leíró elemzést készítettünk, összehasonlító és különbözőségvizsgálatot végeztünk. A minta $N = 23$, gyógypedagógusok $n =$, pedagógusok n , társszakmabeliek $n =$.

Eszközök

A kutatásunkban a több részből álló kérdőívet használtuk fel, amelyben a demográfiai adatokra, a szakmai fejlődésre, a perinatális tudás beépítésére a munka során, a kiegészítésre és a reflektív gondolkodásra és gyakorlatára kérdeztünk rá. A kitöltés minden szakmában önkéntes és anonim volt. Egyszerű, véletlenszerű mintavételi eljárással készült a vizsgálat. A kérdőív 40 itemből áll, papíralapon és online is kitölthető volt.

A felhasznált eljárások közül leíró és a statisztikai összehasonlító elemzéseket végeztünk, a SPSS 21. statisztikai program és az Excel segítségével.

Eredmények

A minta $N = 23$, gyógypedagógusok $n =$, pedagógusok n , társszakmabeliek $n =$. Korosztály: 25 és 60 év között.

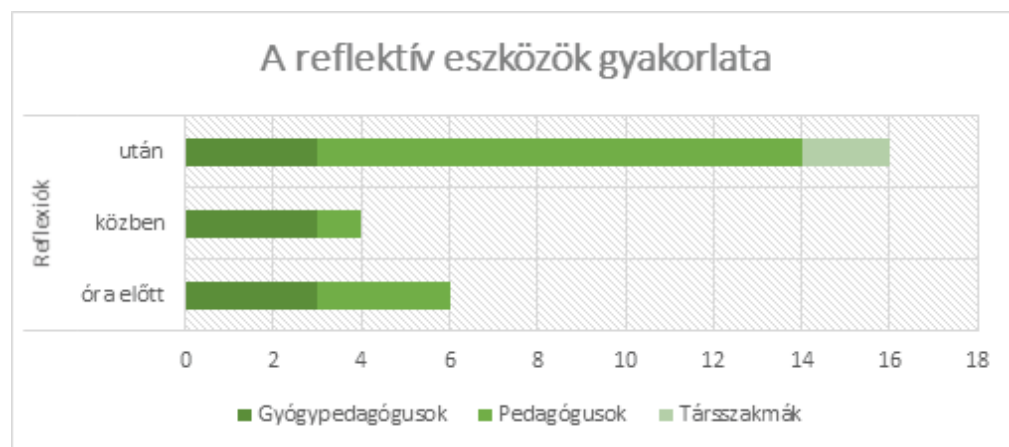
A megkérdezettek fele (52%) még nem volt minősítve, bár elkészítette a portfólióját. 26%-a több mint 25 éve vannak a pályán, többen több képzéssel és másoddiplomával is rendelkeznek. Többségében nők (91%) töltötték ki, 9% férfi volt mintánkban.

H1. Feltételezzük, hogy eltér a reflektív gondolkodás és gyakorlat attól függően, melyik szakmához, szakterülethez (nevelés-oktatás, egészségügy, szociális ágazat) tartozik egy szakember.

Legtöbb pedagógus kolléga él a reflektív eszközökkel, többségük a munkájuk után, általánosan, önreflektív módon alkalmazza ezeket. A gyógypedagógusok

gusok, pszichológusok, orvosok és az egyes társszakmák, mint konduktor vagy gyógytornász folyamatos differenciáldiagnosztikai szempontjaiból adódik, hogy szorosabban kapcsolódnak a tevékenységük során a tervezési, differenciál-diagnosztikai, tanítási, fejlesztési folyamataikban, a döntéseikben a munka előtti, közbeni és utáni reflexiók gyakorlatahoz, értékelő szemlélethez.

A *gyógytornászok és korai fejlesztők* többnyire a szóbeli reflektív eszközöket, a teammegbeszélést használják, az írásbeli módszerek közül a standardok, tesztek, az esettanulmány, elméleti, módszer-, vizsgálati anyagok kidolgozásán fáradoznak.

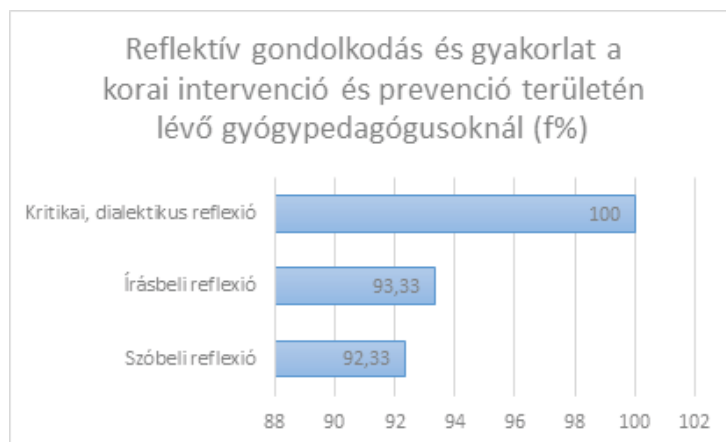


2. ábra: A reflektív eszközök gyakorlatáról a három mintában (Juhász, 2018)

Ez az új szakma most bontakozik ki, a szervezetfejlesztés és minőségirányítás eszközei nagyban hozzásegítik őket a szakmai standardok, protokollok kialakításához, a szakmai fejlődéshez (Juhász, 2014).

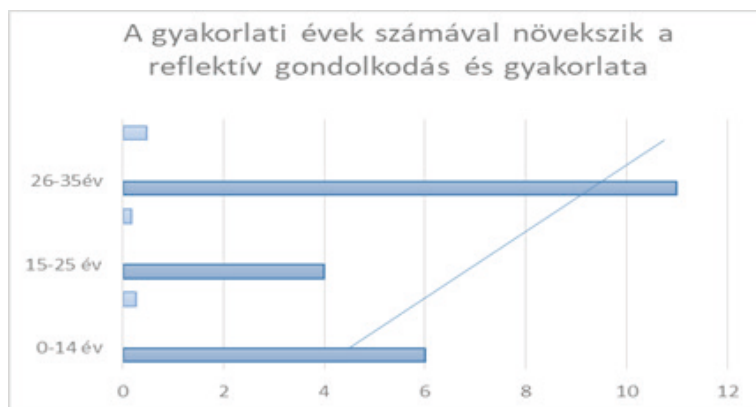
A *többségi pedagógusok* szóbeli eszközei a reflektív modellálás – hospitálás és bemutatás, valamint, kísérletezés, reflektív dialógus, esetmegbeszélés és az írásbeli eszközök közül a dokumentumelemzés és metaforatechnika az, amelyet inkább használnak a reflektív tevékenységük során.

A *társszakmák* elemzése alapján a dialektikus reflektív szintű, kutatói, elemző eszközök használatosabbak.



3. ábra: A korai fejlesztő gyógypedagógusok reflektív gondolkodása

Az évek számával növekszik a reflektív gondolkodás, annak gyakorlata és a reflektív eszközök használata. A pedagógus tapasztalattal gazdagodik, a reflektív gondolkodás tehát tanulható.



4. ábra: A gyakorlati évek száma és a reflektív gondolkodás és gyakorlata közötti kapcsolat

Mindhárom területen, a gyógypedagógusoknál, a pedagógusoknál és a társzszakmáknál is beigazolódott, hogy az idősebbek reflektívebbek. Mivel hiányos a minta a gyógypedagógus és társszakma mintáiban, az összehasonlítást nem tudtam elvégezni, de a pedagógiai minta szépen mutatja, hogy a *reflektív gondolkodás és a gyakorlat a pályán eltöltött évek számának emelkedésével pozitív korrelációt mutat a reflektív gondolkodás és gyakorlat tekintetében*. A peda-

gógusoknál a pályán töltött évek számával növekszik mind a szóbeli, mind az írásbeli reflektív eszközök használata és gyakorlata. (Falus, 2013) A reflektív gondolkodásukban pedig a gondolkodás szintjeinek (technikai, cselekvés közbeni, a tanításra vonatkozó, személyes és a kritikai szintek) változásai is kimutathatók. A következő táblázatban az írásbeli, szóbeli és kutatói eszközök láthatók mindhárom mintában. Látható, hogy vannak azonosan és eltérően használt eszközök.

1. táblázat. A reflektív eszközök használatának gyakorisága mindhárom mintában, Juhász, (2018)

		Korai gyógypedagógus		Pedagógus		Társszakma		
		n = 8	%	n = 12	%	n = 5	%	%
1.	Szóbeli eszközök		0,77		0,80		1,00	0,86
	1.	vita	1,00	bemutató	1,00	bemutató	1,00	
	2.	bemutató	0,90	vita	0,91	fejlesztés	1,00	
	3.	eset- megbeszélés	0,75	fejlesztés	0,50	vita	1,00	
	4.	hangos gondolkodás	1,00			hangos gondolkodás	1,00	
2.	Írásbeli eszközök		0,38		0,55		1,00	64,28
	1.	dok. elemzése	0,75	dok. elemzése	1,00	dok. elemzése	1,00	
	2.	ábrák, grafikonok	0,25	szitu. feldolgozása	0,41			
	3.	személyes fejl. terv	0,25	fogalmi térkép	0,25			
	4.	fogalmi térkép	0,25					
3.	Kutatói eszközök	átlag	0,42		0,46		0,75	54,20
	1.	esettanulmány	0,75	projekt	0,50	esettanulmány	1,00	
	2.	elmélet, módszer kidolg.	0,50	elmélet kidolg.	0,42	min. irányítás	0,50	
	3.	projekt	0,38					

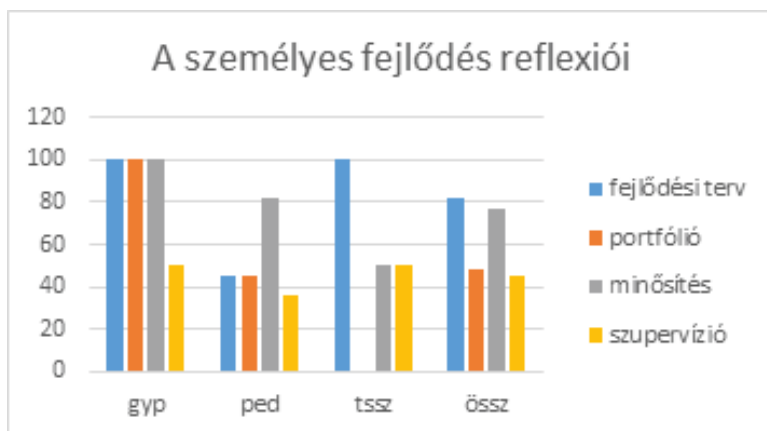
Mindhárom mintában a leggyakrabban használt szóbeli reflektív eszközök a vita, a bemutató, a hangos gondolkodás és a fejlesztés. Az írásbeli eszközök közül a leggyakoribb eszköz a dokumentumok elemzése. A kutatói eszközök közül pedig az esettanulmányt használják előszeretettel minden mintában.

2. táblázat: A korai intervenció és prevenciók tevékenység reflektív gondolkodása és szintjei Falus (2008) professzor táblázata alapján készült.

<i>A korai intervenció és prevenció reflektív gondolkodás és gyakorlat típusai</i>	
<i>Reflexiós szintek</i>	<i>Eszközei</i>
<i>Technikai reflexió</i>	<i>dokumentumelemzés, szituációfeldolgozás, tervezés, NAT-program, módszer- és technikaválasztás, adminisztráció, naplózás, jegyzetelés</i>
<i>A cselekvésre, cselekvés közbeni reflexió</i>	<i>felidézett reflexió, kísérletezés, hospitálás, bemutató, szerepjáték, viselkedésrepertoár</i>
<i>Deliberatív reflexió</i>	<i>elméleti módszer, vizsgálati anyag, ábrák, diagramok, fejlesztő csoport, egyedül is, összefüggések, minőségirányítás, szervezetfejlesztés</i>
<i>Személyes reflexiók</i>	<i>perinatális élmény, saját élmény feldolgozottsága, tapasztalat, önismeret, érzelmi terhelés, öröm, munka-privát élet, kiegészítés, érzések a munkával kapcsolatban, időhiány</i>
<i>Kritikai reflexió</i>	<i>esetmegbeszélés, bemutató, kolléga-barát megbeszélés, team, szupervízió, időhiány, kiegészítés, minőségirányítás, szervezetfejlesztés, kutatás</i>

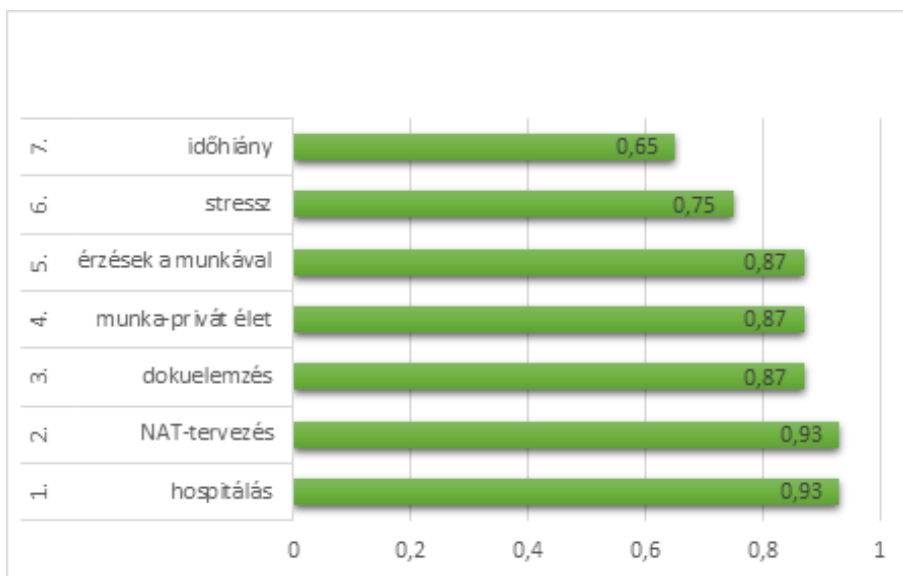
H2. A különböző szakterületek kiemelt eszközeit meg tudjuk határozni, és ezek a pályán maradás eszközei is egyben.

Legtöbbször a fejlődési tervet (81%-ban) alkalmazzák, majd ezt követi a szakmai minősítés (77,33%) és a portfólió (48%). A szupervízió minden szakmában kívánatos lenne, de sajnos a lehetőségek és a módszer kidolgozásának hiánya miatt csak kevesen élnek vele (45%).



5. ábra: A személyes fejlődés főbb reflexiói

A szakmai életút tekintetében a hospitálást (93%), a NAT és tervezést (93%) és a dokumentumelemzést (87%), a munka és privát élet egyensúlyát (87%), a munkával kapcsolatos pozitív érzéseket (87%), a stresszfaktort (75%) és az időhiányt tartják legfontosabb elemnek.



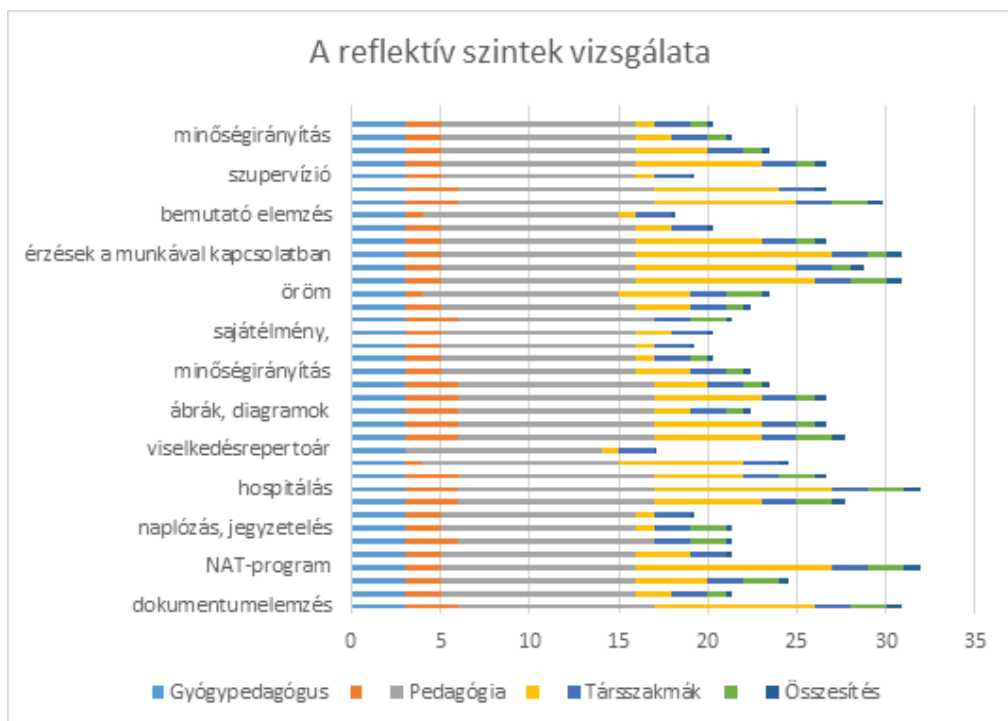
6. ábra: A szakmai életút tervezésének reflektív eszközei

H3. A többségi pedagógusok, társszakmák és gyógypedagógusok reflektív gyakorlatának tekintetében különbség van.

A legnagyobb eltérés a reflektív gondolkodás és gyakorlat tekintetében, hogy a gyógypedagógusok mindig készítenek feljegyzéseket órák közben is, a pedagógusok pedig az órák után reflektálnak. A leggyakrabban használt reflektív eszköz a dokumentumelemzés (69%), minden pedagógiai ágban élnek vele.

Az összehasonlításban a gyógypedagógusok és társszakmák térnek el egymástól leginkább ($r = -0,321$), a gyógypedagógusok és a pedagógusok összehasonlítása ($r = -0,635$) korrelációt mutat. A legszignifikánsabb összefüggés a pedagógusok és társszakmák között van ($r = 0,75$) $p < 0,05$ szignifikancia mellett.

A különböző reflektív szinteket mindhárom mintában a következő ábra mutatja meg. Megmutatkoznak a leghasználatosabb reflektív eszközök és a hivatást leginkább fenyegető változások, de látható a pedagógusok elkötelezett, odaadó munkája is.



7. ábra: A reflektív gondolkodás szintjei (Juhász, 2018)

A következő ábrán a reflektív szintek összehasonlítását látjuk a különböző korai szakemberek csoportjaira és szakágazatokra lebontva.

Konklúzió

- a) Részben igazolódott, hogy szakmák szerint eltérő reflektív eszközöket használunk.
- b) A pályán eltöltött évek számával növekszik a reflektív eszközök használata, reménykeltő, hogy tanulható. Ezt hasonló kutatások is alátámasztották. (Falus, 2011, 2007)
- c) A korai fejlesztő gyógypedagógusoknál nagyon magas a reflektív eszközök használata, ami egy szakma kialakulásánál rendkívül szerencsés, mert segíti a tudományos és személyes fejlődést, a feljegyzések, szóbeli eszközök előmozdítják a leginkább klinikai, gyógypedagógiai ág kialakulását.
- d) Többnyire az órák, foglalkozások után használják a reflektív eszközöket, kisebb százalékban munka közben és előtt, a legreflektívebbek a gyógypedagógusok, mert mindhárom esetben élnek a reflexió eszközeivel.
- e) Mindhárom szakterületen a verbális eszközök a leghasználatosabbak (77–100%), ami megnyugtató, hogy van is igény és személy, akivel megoszthatják napi tevékenységüket.

Összefoglalás

A reflektív gondolkodás és gyakorlata előzetes tapasztalatokon, a tanári kompetenciák, tanári előfeltevések repertoárján, különleges egyéni szakmai rendszerén alapul. A tanításra, a tanítás folyamatára és a tanulókra, valamint a tanító személyére, nézeteire és tevékenységeire irányuló elemzésekre vonatkozik.

A többségi pedagógusok és gyógypedagógusok reflektív gondolkodása és gyakorlata tekintetében találjuk a legmarkánsabb különbségeket.

Az évek számának növekedésével pozitív korrelációt mutat a reflektív gondolkodás és gyakorlat gazdagodása. Tanulható a reflektív gondolkodás és tanítható is. A rangkorreláció eredményei szerint kimutatható, melyek a legkiemeltebb reflektív eszközök, ezek a hospitálás, a tervezés és a dokumentum-elemzés.

A perinatális tudás ismerete fontos a korai intervencióban és prevencióban, a nevelésben, az oktatásban, azonban ahogy távolodunk a korai időtől, úgy feledkezünk meg annak gyerekekre és családjaikra tett hatásáról. A korai intervencióban tevékenykedő szakemberek a klinikai diagnosztikai és terápiás munka természetéből adódóan több reflektív eszközt használnak.

A munka és privát élet egyensúlyát, a pozitív érzéseket a munkával kapcsolatban, a stresszt és az időhiányt tartják legtöbbször nehézségnek munkájuk során. A reflektív gondolkodás szintjei között is találunk eltéréseket.

A reflektív gondolkodás elmélete és gyakorlata a *korai ambuláns intervenció és prevenció ellátás szerves része*, amely végigkíséri az interdiszciplináris, transzdiszciplináris együttműködést, az oktató-nevelő munka teljes folyamatát, tartalmát, valamint a gyermek, a család és a pedagógus személyét, kapcsolatát. Kiterjed a diagnosztikára, a fejlesztés tartalmára, a perinatális időszak törvényszerűségeinek és sajátosságának ismeretrendszerére és annak megélésére, az önismeretre, valamint a rövid és hosszú távú hatások ismeretére is. A korai intervenció és prevenció területének ellátása kiemelt terület, nemcsak azért, mert a gyermekek prevenciójával megelőzhetjük a gyermekek állapotának, fejlődésének további romlását, diszharmonikus fejlődését, hanem mert megelőzhetjük a kirekesztődést a társadalomból. Az új társadalmi változások új pedagógiai szemléletet is kívánnak. Az új korai ellátásban a gyermekek fejlesztése mellett a család is kap segítséget a legújabb perinatális pszichológiai paradigmák szerint, mivel a teljes családrendszert érintheti a gyermekek sajátos igénye, ezért rendszerszemléletű, interdiszciplináris családellátás is szerepet kap.

A vizsgálat korlátai és további kutatási irányok

A kutatás egy mini kutatás, jó lenne folytatni nagyobb mintával, hogy eredményeink a teljes populációra nézve relevánsabban mutassák meg a korai ismeretek és tapasztalatok befolyását a reflektív gondolkodással összevetve.

Felhasznált irodalom

- Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Pedagógiai Források. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ENSZ, (2006) Emberi jogi vegyes bizottság, „A Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény, a 2006- 2009-es ülés szak első jelentése” (“The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, First Report of Session 2008-09), HL Paper 9, HC 93, (2009. január 4.).
- Falus Iván (1998, 2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p.112.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2011): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Falus Iván és Kimmel Magdolna (2009): *A portfólió*. Oktatás-módszertani kiskönyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest. p.148
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.

- Grimmet, P. P., Mackinnon, A. M. és Erikson, G. L. (1990): Reflective practice in teacher education, In Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek és reflektív gyakorlatok*, A pedagógusképzés megújítása: Alapozó tanulmányok, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/reflektiv-elmek-reflektiv-gyakorlatok/> (letöltve: 2017.05.03.)
- Guralnick, M. J. (2001): A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14 (2), 1–18.
- Hunya Márta (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (letöltve: 2017. 04. 20.)
- Hafnerné Erdődi Ilona (2015): Önreflexiót támogató mentortanári eszközök és módszerek, *Opus et Educatio*, 3. évfolyam, 3. szám
- Idegen szavak szótára, <http://idegen-szavak.hu/keres/reflexi%C3%B3> (letöltve: 2017. 04. 20.)
- Johnston, R. és Bradley, G. (1996): The Competent Reflective Practitioner, *Innovation and Learning in Education*, 1. 4–10.
- Juhász Ibolya (2014): A Korai Ambuláns ellátás programterve, EKE NTDI
- Juhász Ibolya (2017): A reflektív gondolkodás és annak gyakorlata a korai fejlesztő gyógypedagógusok intervenció és prevenció tevékenységében, 2017. 03. 22. EKE NTDI előadás A pedagógussá válás folyamata tárgyából.
- Kereki Judit (szerk.) (2015): Kliensút Kalauz. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Kézirat. TÁMOP 3.1.1/II. kiemelt projekt.
- Kereki Judit (2016): A GYALU, A gyermek útja, TÁMOP Projekt keretén belül, Educatio, Budapest.
- Kereki Judit, Bauer Viktor és Gyarmathyné Doma Gabriella (2014): Gyermekút – jogszabályok, gyakorlat, lehetséges modell. TÁMOP-6.1.4 Koragyermekkorai program. Országos Tisztifőorvosi Hivatal, Budapest.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Könczei György (2009): A fogyatékossággal élő személyek jogai, Fogyatékosságtudományi tanulmányok, IX. Disability studies. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, <http://mek.oszk.hu/09500/09524/09524.pdf>, (letöltve: 2017.12.15.)
- Ljubesic, M. (2013): Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja // *Paediatrica Croatica*. Supplement, 56 (2012) 202–206 (međunarodna recenzija, pregledni rad, znanstveni)
- Loungham, J. J. (1996): *Developing reflective practice. Learning about teaching and learning through modelling*. Farmer Press, London.

- Nemzeti Köznevelési TV.15/2015 (II.26.) EMMI Kr. A szakszolgálati feladatokról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm> (letöltve: 2017. 10. 15.)
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Schön, D.(1983): *The reflective practitioner*, Basic Books, New York.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE, Neveléstudományi Intézet, Budapest, 9–15. (részletek)
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek és reflektív gyakorlatok*, A pedagógusképzés megújítása: Alapozó tanulmányok, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/reflektiv-elmeletek-reflektiv-gyakorlatok/> (letöltve 2018.04.08.)
- Taggart, G. L. és Wilson, A. P. (2005): *Promoting reflective thinking*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- Varga Katalin (2008): Szuggesztív hatások az orvosi gyakorlatban, Aktív Pszichológiai Alapítvány, Kucsák Könyvkötészet és Nyomda, Vác.
- World Association of Perinatal Medicine. Declaration of Barcelona on the Rights of Mother and Newborn. 5. World Congress of Perinatal Medicine. The European Association of Perinatal Medicine, Barcelona, 2001. EURÓPAI TANÁCS, OECD 2002-es barcelonai ülésén a tagállamok megállapodása.

Abstract

In this study, I would like to present the reflective thinking and practice of the special educators and others in the field of early life. The provision of early intervention and prevention (E-IP) is a new field of science that is now emerging, and reflective thinking and its practice contribute to its development. In the research, N = 23 early development pedagogues, majority educators and associates (physiotherapist, conductor, masseur) are covered. In descriptive analysis, we try to analyze similarities and differences between different professions in terms of reflective thinking and practice. Our question is also, what are the most common reflective tools that promote professional development? Are you interested in the use of perinatal knowledge in early life, education, planning, organizing and majority education? According to our results, every profession uses reflective, different tools in the early period. With the growth of personal age and experience, reflection increases, reflective practice is enriched, and its tools are more diverse.

Keywords: reflective thinking and practice, reflective practice of early intervention and prevention

Field of science: Education science, early childhood education

Juhász Ibolya

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

juhasz.ibolya-unieszterhazy@gmail.com

1116 Budapest, Albertfalva u. 34.

**Informatikai
gondolkodás – médiatudatosság**

Médiahasználat – kognitív és érzelmi hatások

Faragó Boglárka

Jelen tanulmány a modern médiakörnyezet érzelmi és kognitív hatásait tekinti át, különös tekintettel az impulzivitásra és a végrehajtó funkciókra gyakorolt hatásokra. Az ezekkel a területekkel kapcsolatos korábbi kutatások áttekintését követően egy olyan vizsgálat eredményeinek bemutatására kerül sor, melyben az infokommunikációs technológiai (IKT) eszközökre hagyatkozás és impulzivitás közötti kapcsolat feltárása valósult meg. Az online kérdőíves vizsgálatban felsőoktatásban tanuló személyek vettek részt (N = 125), akik kitöltöttek egy IKT-eszközökkel kapcsolatos kontroll kérdőívet (mely az IKT-eszközökre hagyatkozás mértékét méri), valamint a Barratt Impulzivitás Skálát. Az eredmények szerint azok a személyek, akik inkább ráhagyatkoznak IKT-eszközökre, magasabb impulzivitással jellemezhetők általában, valamint az impulzív viselkedés alskála kivételével az impulzivitás összes alskálája tekintetében is. A korábbi kutatások és a vizsgálat eredményei alapján levonható következtetés, hogy a végrehajtó funkcióknak nagy jelentősége van abban, hogy fel tudjuk venni a harcot a modern médiakörnyezet figyelmünket eltérítő, azonnali vágyteljesítést és információszerzést támogató negatív hatásaival szemben.

Médiahasználat és impulzivitás

Napjaink médiahasználatának gyakori jellemzője a multitasking tevékenység, mely figyelmünk váltogatását jelenti párhuzamosan futó feladatok, tevékenységek között. A multitasking egyik formája a média multitasking, mely során a két vagy több párhuzamosan végzett tevékenység mindegyike valamilyen médiaeszközzel történik.

Ha médiakörnyezetben dolgozunk vagy tanulunk, eszközeink minden érzékszervünket bevonva csábítanak a teljesítményünk szempontjából sokkal hatékonyabb fókuszált feladatvégzéssel szemben a multitasking tevékenység irányába. Ennek oka, hogy eszközeink minden érzékszervünkre hatást gyakorolnak jelzéseikkel (fény, hang, rezgés) (Wilmer & Chein, 2016), melyek hatékonyan mobilizálják alulról felfelé irányuló figyelmi folyamatainkat. Az alulról felfelé irányuló figyelmi kontrollhoz tartozik a reflexív figyelem, a beidegzett szokásaink és impulzusaink is. Mivel ez a figyelmi rendszer evolúciósan ősbibb, így előnyt élvez a kontrollált figyelmi folyamatokkal szemben, melynek olyan összetevői vannak, mint az akaratlagos figyelem vagy az akaraterő (Newell, 2015).

Azonban még a fent említett külső, érzékszerveinkre ható jelzések hiányában is előfordulnak egyéb belső, érzelmi tényezők (pl. szorongás, hogy lemaradunk valamiről, a médiaeszköz jutalmazó voltának csábító hatása vagy egyszerűen csak egy habituális késztetés az eszközhasználatra), melyek szintén alulról felfelé irányuló folyamatainkra hatva a multitasking tevékenységet facilitálják (Wilmer & Chein, 2016). Így médiaeszközeink az önszabályozás és kognitív kontroll szempontjából erős kihívást jelentenek (Wilmer & Chein, 2016), vagyis erős önkontroll funkciókra van szükség ahhoz, hogy eszközeink csábításának ellenálljunk abban a pillanatban, mikor az éppen nem adaptív a feladatvégezés szempontjából, vagyis annak érdekében, hogy a célvezérelt viselkedést eszközeink jelenlétében is fenntartsuk.

Wilmer és Chein (2016) két feltételezést fogalmaz meg azzal kapcsolatban, hogy mi állhat a gyakori és erős bevonódással járó médiahasználat hátterében. Az egyik magyarázat a médiaeszközök jutalmazó hatását emeli ki, míg a másik a személyek képtelenségét arra, hogy eszközeik ellenőrzésére késztető impulzusaikat megfékezzék (akár külső, érzékszervi, akár belső, érzelmi jelzések ösztönzik is azokat). A szerzők szerint a gyakori okostelefon-használat együttjár az azonnali jutalom késleltetésének képtelenségével, mely kapcsolatot az impulzuskontroll problémája közvetíti. Az oksági kapcsolat azonban nem egyértelmű, vagyis nem világos, hogy arról van-e szó, hogy az impulzuskontroll egyéni különbségei okozzák a technológiahasználatban megjelenő eltéréseket vagy fordítva: a gyakori technológiahasználat fokozza az impulzuskontroll-problémákat.

Az impulzivitás hajlam arra, hogy az adott személy a külső vagy belső ingerekre hirtelen, tervezés nélkül reagáljon tekintet nélkül a saját magára vagy másokra ható esetleges negatív következményekre. Hajlamnak tekinthető, vagyis inkább egy viselkedési mintáról van szó, semmint az egyszeri cselekvés jellemzőjéről. Hirtelen és tervezés nélküli reakció, vagyis nem teszi lehetővé a következmények tudatos végiggondolását a személy részéről (Moeller, Barratt, Dougherty, Schmitz, & Swann, 2001).

A gyakori multitasking tevékenység összefügg az impulzivitással, vagyis több kutatás eredményei szerint az impulzív személyekre nagymértékben jellemző a többszörös feladatvégezés (Sanbonmatsu, Strayer, Medeiros-Ward, & Watson, 2013; Uncapher, Thieu, & Wagner, 2016). Az impulzív személyek az azonnali jutalmat keresik, melynek nagymértékben kedvez a multimédiás környezet. Nemcsak a gyakoribb multitasking tevékenység, hanem önmagában az infokommunikációs technológiai eszközök gyakoribb használata is kapcsolatot mutat az impulzivitással, éppen ezen eszközök erőteljes jutalmazó hatásánál fogva. Egy kutatás eredményei szerint az impulzív személyek hajlamosak

érzelmileg megterhelő helyzetben az okostelefonjukhoz fordulni az azonnali jutalom érdekében, mely ideiglenesen segít számukra a negatív érzelmektől eltávolodni (Contractor, Weiss, Tull, & Elhai, 2017). Emellett az impulzivitás – azon belül is különösen a türelmetlenség alskála – kapcsolatot mutat a problémás médiahasználattal is (ide tartozik többek között, ha olyan helyzetben használja a személy az IKT-eszközt, ahol az veszély forrásává válhat, így pl. autóvezetés közben nézegeti az okostelefonját) (Billieux, Van der Linden, & Rochat, 2008).

Azonban az továbbra is kérdéses, hogy milyen irányú okságról beszélünk; vagyis az egyébként is impulzívabb személyek hajlamosabbak a gyakori vagy problémás IKT-használatra, illetve a multitaskingra, vagy éppen fordítva, az IKT-eszközök ilyen irányú használata vezet megnövekedett impulzivitáshoz. Wilmer, Sherman és Chein (2017) számos kutatás eredményét áttekintve arra a következtetésre jutottak, hogy vannak a szakirodalomban olyan szélsőséges álláspontok, melyek szerint okoseszközeink használata módosítja agyunk működését és struktúráját, mely eredményeképp egyre inkább függővé válunk az azonnali megerősítésektől, a szerzők szerint azonban ennek igazolására további vizsgálatok szükségesek, jelenleg még nem állnak rendelkezésre ezt egyértelműen alátámasztó kutatási eredmények.

A következőkben megvizsgáljuk, hogy a médiahasználat milyen kapcsolatban van a felülről lefelé irányuló, kontrollált folyamatokkal (Newell, 2015), végrehajtó funkciókkal, melyeknek nagy szerepe van az impulzivitás kontrolljában is.

Médiahasználat és végrehajtó funkciók

Ahogy az előbbi fejezetben már volt róla szó, médiakörnyezetünk erőteljesen próbára teszi a célvezérelt viselkedés fenntartásában fontos kontrollfunkcióinkat (Wilmer & Chein, 2016). A végrehajtó funkciók olyan magasszintű kognitív folyamatok, melyek az alacsonyabb szintű folyamatokat képesek kontrollálni a célirányos viselkedés fenntartása érdekében. Olyan képességek sorolhatók ide, mint a válaszgátlás, az interferencia-kontroll, a munkamemória frissítése, a váltás képessége, a kognitív flexibilitás. Ezek a funkciók a frontális lebeny aktivitásával járnak együtt, és nagy egyéni különbségeket mutatnak (Friedman & Miyake, 2017).

Magához a multitasking tevékenység végzéséhez is szükség van a végrehajtó funkciókra, így például a váltás vagy a kognitív flexibilitás képességére. Emellett a végrehajtó funkciók fontos szerepet töltenek be a multitasking tevé-

kenység megjelenésének korlátozásában is azáltal, hogy segítenek a fókuszált feladatvégzéstől eltérítő irreleváns, zavaró ingerek gátlásában (ebben a gátló kontroll végrehajtó funkciónak van nagy jelentősége).

Egy, a multitasking tevékenység gyakorisága és a gátló kontroll közötti kapcsolatot vizsgáló kutatásban azt találták, hogy a gátló kontrollt mérő tesztekben az átlagos gyakorisággal multitaskingoló személyek alacsonyabb teljesítményt nyújtottak szemben a ritkán és gyakran multitaskingolókkal, mely abban nyilvánult meg, hogy többet hibáztak, és alacsonyabb volt a reakcióidejük (de csak abban az esetben, ha az adott feladat nagy kihívást jelentett a személyek számára, nagyobb terheléssel járt). Az egyik lehetséges magyarázat szerint a keveset és sokat multitaskingoló személyek munkamemória-kapacitása nagyobb, így jobban képesek menedzselni a megnövekedett kognitív terhelést. A másik magyarázat azt emeli ki, hogy a gyakori és ritka multitasking tevékenységet mutató személyek gátló kontrollja jobb, vagyis magas terheléssel járó helyzetben nagyobb mértékben képesek az irreleváns információk gátlására, mint az átlagos gyakorisággal multitaskingolók. A ritkán multitaskingolók esetében ennek hátterében az erőteljesebben fókuszált figyelem áll, míg a gyakran multitaskingolóknál a szerzők szerint a gyakori többszörös feladatvégzés tréninghatást gyakorol a gátló kontrollra (Murphy, Mclauchlan, & Lee, 2017).

Egy másik kutatás eredményei szerint a gyakran multitaskingoló személyek számára az alacsony kognitív terhelést jelentő feladatok okozzák a nehézséget, ahol a feladat nem köti le teljes egészében a figyelmi kapacitásukat, és a szabadon maradt figyelmi forrásokat könnyedén magukra vonják a zavaró ingerek (Loh & Kanai, 2015).

Más kutatásokban azt találták, hogy ha a személyeket megzavarták az elsődleges feladatuk végzésében (vagyis ahhoz, hogy az elsődleges feladatukat tudják folytatni, le kellett gátolniuk az irreleváns információ felé fordulást), a gyakran multitaskingoló személyek prefrontális kérgének bizonyos, a gátló kontrollal és felülről lefelé irányuló kontrollal összefüggő területei aktívabbak voltak, mint a kevésbé gyakran multitaskingolók esetében. Ez azt jelentheti, hogy az irreleváns információ gátlása ezen személyek számára nagyobb erőfeszítést jelentett (Moisala et al., 2016; Ophir, Nass, & Wagner, 2009), melynek oka lehet, hogy a gyakran multitaskingoló személyeknél az alulról felfelé irányuló figyelmi kontroll erőteljesebb, mint a fentről lefelé irányuló.

Fontos itt is megemlíteni, hogy a fenti kutatások nem alkalmasak az ok-sági irány megállapítására; vagyis nem egyértelmű, hogy a gyakori multitasking okozza a végrehajtó funkciók működésének változását, vagy éppen fordítva, a szegényesebb végrehajtó funkciók az okai a gyakoribb multitaskingnak (Moisala et al., 2016).

Tehát az eredmények nem egyértelműek, amely fakadhat abból is, hogy a gyakori multitasking tevékenységet végző személyeket a kutatások nem különítik el aszerint, milyen tevékenységeket kombinálnak egymással nagyobb gyakoriságban. Hiszen vannak olyan médiahasználati tevékenységek, mint például a videójátékozás, melyek kifejezetten javítják az olyan képességeket, mint az irreleváns információ figyelmen kívül hagyása, vagy a figyelemmegosztás, figyelmi kontroll. Ezzel szemben más típusú médiahasználat, például az internet excesszív használata csökkent gátló kontrollt és önkontroll funkciókat eredményez (Loh & Kanai, 2015).

A modern médiakörnyezet erőteljesen facilitálja a multitaskingot, mely növekvő megzavarhatósággal és alacsonyabb teljesítménnyel járhat együtt. Azonban abban, hogy valóban megjelenik-e a multitasking tevékenység, nagy szerepe van az egyéb tényezőknek is, így például a motivációnak, érzelmeknek, metakognitív képességeknek. A multitasking gyakran együttjár a szélesebb figyelmi fókusszal, így a zavaró információk szegényesebb gátlásával is, az ezzel kapcsolatos eredmények ugyanakkor inkonzisztensek. A médiakörnyezet azonnali jutalmazó hatása kedvez a multitasking megjelenésének, excesszív médiahasználatnak, internetfüggőségnek, mely lehetséges, hogy a jutalomfeldolgozással és önkontrollal kapcsolatos agyi hálózatokban is változásokat eredményez. Ugyanakkor ahhoz, hogy a valódi oksági és hosszú távú hatások láthatóvá váljanak, további kutatások szükségesek, a jelenleg rendelkezésre álló eredmények igen vegyesek (Loh & Kanai, 2015).

Médiahasználat és külső-belső kontroll

Julian B. Rotter nevéhez kapcsolódik a külső-belső kontroll fogalma. A belső kontrollos személy úgy gondolja, a vele törtétekért saját maga felelős, a külső kontrollos személy azonban a felelősséget kívülre helyezi, szerinte a viselkedés megerősítése külső tényezőktől, és nem tőle magától függ (Rotter, 1966).

A médiahasználat gyakorisága több kutatás eredményei szerint is kapcsolatot mutat a kontrollhely-elvárással. Az erősen belső kontrollos és külső kontrollos személyek is gyakrabban használják médiaeszközeit. Előbbiek azért, mert ezen eszközöket is felhasználják tevékenységeik kontrollálására, utóbbiak azért, mert képtelenek kontrollálni eszközeik használatát (Li, Lepp, & Barkley, 2015; Wallace, 2002). A használat gyakoriságában tehát nincs különbség a külső és belső kontrollos személyek között, azonban a használat módjában igen. A külső kontrollos személyeknél gyakoribb a nem megfelelő helyen és időben, nem megfelelő időtartammal történő IKT-eszköz-használat (Li et al., 2015), valamint a kényszeres használat (Lee, Chang, Lin, & Cheng, 2014).

A jelen tanulmányban bemutatásra kerülő vizsgálatban egy módosított külső-belső kontrollt összefoglaló konstruktum jelenik meg; az IKT-eszközökkel kapcsolatos külső-belső kontroll, mely azt jelenti, mennyire vagyunk hajlamosak a kontrollt átengedni saját kezünkől eszközeinknek. Az IKT-vel kapcsolatos kontrollhely egyfajta IKT-használati szokást jelent. Az IKT-vel kapcsolatos belső kontroll jelentése, hogy a személy saját kezében tartja az IKT-eszközei ellenőrzése, használata feletti kontrollt, tudatosan és nem habituálisan használja IKT-eszközeit, a külső és belső zavaró tényezők hatására is gyakorolja az önkontrollt eszközei ellenőrzésével kapcsolatban, nem hagyatkozik teljes egészében technológiai eszközeire a felmerülő problémák megoldása érdekében. Az IKT-vel kapcsolatos külső kontroll a személy olyan infokommunikációs eszközhasználati szokásait jelenti, melyek együttjárnak az önkontroll és tudatosság alacsonyabb szintjével az IKT-használatban.

Az IKT-vel kapcsolatos kontroll (mivel kontrollfunkcióról van szó) kapcsolatot mutathat a végrehajtó funkciókkal is, valamint az impulzuskontrollal is. Jelen tanulmányban azon vizsgálatom bemutatására kerül sor, melyben az IKT-eszközökkel kapcsolatos kontroll és az impulzivitás összefüggéseit tártam fel.

A külső kontrollos személyek a kutatások eredményei szerint könnyebben elcsábulnak elsődleges feladatuktól a médiaeszközök szórakoztató használatra (pl. online játékok) felé (Koo, 2009), gyakrabban jelenik meg náluk a nem megfelelő helyen és időben történő médiahasználat (Li et al., 2015). A gyakori multitasking, problémás IKT-használat pedig együttjárást mutat az impulzivitás magasabb szintjével (pl. Uncapher et al., 2016). Így kutatásom hipotézise szerint különbség van az impulzivitás tekintetében az IKT-használattal kapcsolatos külső és belső kontrollos személyek között.

Módszer

A vizsgálati személyek felsőoktatásban tanulók voltak, átlagéletkoruk 22,54 év, a szórás 5,73. Összesen 125 fővel végeztem el az online kérdőíves vizsgálatot, közülük 27 férfi vizsgálati személyem volt.

Vizsgálati eszközeim közé tartozott egy saját kialakítású kérdőív az IKT-eszközökkel kapcsolatos kontroll mérésére. A kérdőív Rotter külső-belső kontroll kérdőívének nyomán készült, vagyis a személyeknek állítaspárokról kell eldönteniük, hogy melyik állítással értenek inkább egyet (saját kérdőívemben módosításként szerepelt, hogy egy négyfokú Likert-skálán jelezheték a személyek az egyetértés mértékét a differenciáltabb eredmény érdekében). Az 1. táblázatban egy példa látható a kérdőív tételeire.

1. táblázat. Példa az IKT-eszközökkel kapcsolatos kontroll kérdőív tételeire

1. állítás	Egyetértés mértéke				2. állítás
Ha számítógépen dolgozom, az elkészült munkámról a legtöbb esetben készíték biztonsági másolatot.	1	2	3	4	Ha számítógépen dolgozom, az elkészült munkámat a legtöbb esetben csak a számítógépre mentem el.

Ha a személy az első állítással teljes mértékben egyetért, akkor az egyes számot kell bekarikáznia, ha a második állítással ért teljesen egyet, a négyeset. Az első állítással való mérsékelt egyetértést a kettes, a másodikkal való mérsékelt egyetértést a hármas szám bekarikázásával lehet kifejezni. A fenti példában az első állítás felel meg az IKT-eszközökkel kapcsolatos belső kontrollnak, a második a külső kontrollnak. Megvizsgáltam a kérdőív belső megbízhatóságát, a Cronbach alfa értéke 0,811 lett, vagyis a kérdőív megbízhatónak minősült.

Az IKT-eszközökkel kapcsolatos kontroll kérdőív 26 állítaspárt tartalmaz. Minél magasabb értéket ér el az adott személy a kérdőíven, annál inkább külső kontrollos IKT-használat jellemzi, vagyis annál hajlamosabb átengedni az irányítást saját kezéből IKT-eszközeinek.

Az impulzivitást szintén kérdőívvel vizsgáltam a Barratt Impulzivitás Skála magyarra adaptált változatával (BIS-11-R), melynek három alskálája a következő: önkontroll, impulzív viselkedés és türelmetlenség. A kérdőív 30 állítást tartalmaz, a személyek feladata, hogy minden tétellel kapcsolatban négyfokú Likert-skálán jelöljék, mennyire igaz rájuk az adott tételhez tartozó állítás (Varga, 2014).

Eredmények

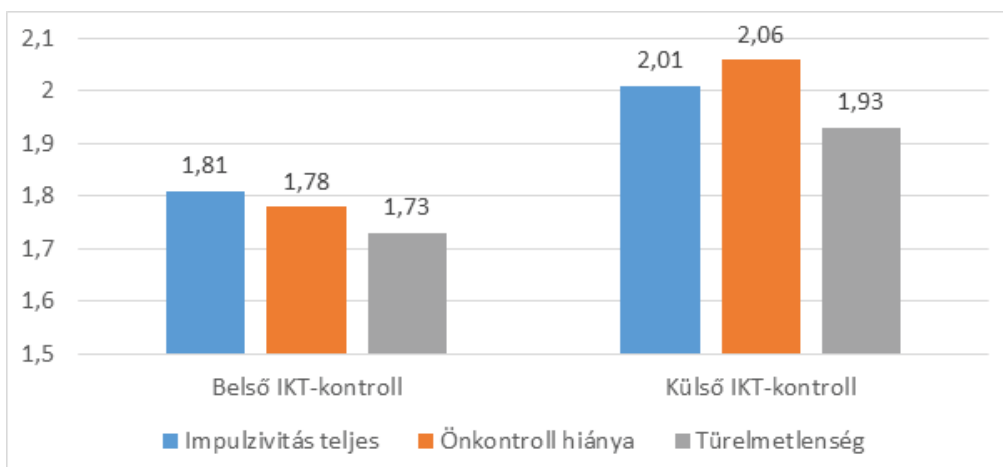
A statisztikai vizsgálatokat az IBM SPSS Statistics program 22-es verziójával végeztem. A 2. táblázat mutatja az átlagokat, szórásokat, valamint a minimum és maximum értékeket az IKT-vel kapcsolatos kontroll és az impulzivitás alskálái, valamint a teljes impulzivitás pontszáma tekintetében.

2. táblázat. Átlagok, szórások, minimum és maximum értékek

	Impulzivitás teljes	Önkontroll	Impulzív viselkedés	Türelmetlenség	IKT-vel kapcsolatos kontroll
Átlag	1,91	1,93	2,00	1,85	2,23
Szórás	0,36	0,47	0,48	0,49	0,42
Minimum	1,21	1	1	1	1,12
Maximum	3,17	3,67	3,40	3,71	3,23

Statisztikai különbségvizsgálatot végeztem a hipotézisem ellenőrzésére. Mann–Whitney-próbával vizsgáltam, hogy van-e különbség az impulzivitás-ban az IKT-vel kapcsolatos kontroll alapján. Az IKT-vel kapcsolatos kontroll átlaga alapján két csoportba soroltam a személyeket: az egyik csoportba kerültek az inkább belső IKT-kontrollal jellemezhető személyek (akiknél az IKT-vel kapcsolatos kontroll kérdőív pontszáma átlag alatti értéket vett fel), a másik csoportot az inkább külső IKT-kontrollos személyek alkották (az ő esetükben az IKT-vel kapcsolatos kontroll kérdőív pontszáma átlag feletti értéket vett fel). Az eredmények szerint az impulzivitás alszkálái közül az impulzív viselkedés esetén nem volt szignifikáns különbség a két csoport között ($Z = -1,79$, $p = 0,073$, $p > 0,05$). Ugyanakkor szignifikáns különbséget találtam a teljes impulzivitás pontszáma és az IKT-kontroll között ($Z = -3,2$, $p = 0,001$, $p < 0,01$), valamint az impulzivitás további két alszkálája és az IKT-kontroll között (Önkontroll: $Z = -3,48$, $p = 0,001$, $p < 0,01$; Türelmetlenség: $Z = -2,21$, $p = 0,027$, $p < 0,05$). Az 1. diagram mutatja a különbségek irányát.

A diagram alapján látható, hogy a teljes impulzivitás pontszáma, valamint a két alszkála tekintetében is a belső IKT-kontrollos személyek alacsonyabb értéket értek el, mint a külső IKT-kontrollos személyek. Vagyis pozitív kapcsolat van az IKT-vel kapcsolatos külső kontroll és az impulzivitás között. Ez azt jelenti, hogy minél inkább hajlamos egy adott személy arra, hogy átengedje IKT-eszközeinek a kontrollt az IKT-használata során, annál inkább jellemző rá az önkontroll hiánya és a türelmetlenség, valamint az impulzivitás általában.



1. diagram. Az IKT-kontroll szerint az impulzivitásban mutatkozó különbségek

Következtetések

Vizsgálatom eredményei szerint magasabb szintű impulzivitás (és azon belül is a türelmetlenség magasabb szintje és az önkontroll hiánya) jellemző azokra a személyekre, akik hajlamosak a kontrollt átengedni saját kezükből IKT-eszközeiknek.

Az IKT-vel kapcsolatos kontroll maga is egy kontrollfunkció, így az önkontroll hiányával való együttjárása nem meglepő. A közöttük lévő korrelációt megvizsgálva szignifikáns erős, de nem tökéletes kapcsolatot találunk ($r = 0,415$, $p = 0,001$, $p < 0,05$), vagyis hasonló fogalmakról van szó.

A türelmetlenség az alacsony önszabályozási képességet, illetve „a viselkedés és a kognitív funkciók instabilitását” (Varga, 2014, 71. old.) jelenti. Korábbi kutatások szerint a türelmetlenség együttjárást mutat a problémás IKT-használattal (Contractor et al., 2017), melynek részét képezheti az IKT-eszközök nem adaptív használata is, és a külső kontrollal IKT-használat éppen ilyen. A külső kontrollal IKT-használat ugyanis egy korábbi vizsgálatom eredményei szerint kapcsolatban van a gyakori szociálismédia-használattal és a médiaeszközök unaloműzés, pihenés céljából történő használatával. Ezek azok a tevékenységek, melyek korábbi kutatások szerint gyakorta eltérítenek elsődleges feladatunktól (pl. a tanulástól), ezáltal rontva az elsődleges feladatban nyújtott teljesítményt (pl. Rosen, Carrier, & Cheever, 2013). Emellett ezen tevékenységek gyakran jelennek meg nem megfelelő időben (pl. osztályteremben, alvásidőben) (pl. Ravizza, Hambrick, & Fenn, 2014) vagy időtartammal (pl. órákon

át tartó csetelés) (pl. Junco & Cotten, 2011). Valamint ezek a tevékenységek könnyen okoznak distresszt, mely szintén zavarja a teljesítményt, kognitív funkcionálást vagy akár az alvást is (pl. a személy szoronghat attól, hogy lemarad valamiről, ami a szociális médiában történik, amíg ő alszik, ez a szorongás pedig nem kedvez az elalváshoz szükséges nyugalmi állapot kialakulásának) (pl. Levenson, Shensa, Sidani, Colditz, & Primack, 2016). Mindezen médiahasználati sajátosságok károsítják a személyek teljesítményét, funkcionálását, vagyis nem adaptívak.

Jelen kutatás eredményei azt mutatják, hogy a külső kontrollós IKT-használattal jellemezhető személyek impulzívabbak, türelmetlenebbek, önkontrolljuk alacsonyabb. Az ilyen személyek kevésbé képesek saját ellenőrzés alatt tartani médiaeszközökkel végzett tevékenységüket, impulzivitásuk miatt érzékenyebbek a médiakörnyezet jutalmazó hatására, így könnyebben elkalandoznak az elsődleges feladattól, ha az már unalmas számukra. A figyelem rendszerei közül a végrehajtó figyelemnek óriási szerepe van abban, hogy kontrollálja, mire irányítjuk akaratlagos figyelmünket. A végrehajtó figyelem és a kognitív kontroll szoros kapcsolatban van egymással (Newell, 2015), így azt a következtetést fogalmazhatjuk meg, hogy a jelenlegi médiakörnyezetben nagy szükség van a végrehajtó funkcióink tréningjére annak érdekében, hogy kontrollálni tudjuk médiahasználatunkat, ezáltal adaptívabbá téve azt. Ahogyan Daniel Goleman *Fókusz* (2015) c. könyvében fogalmaz: „Az impulzivitás nem olyasmi, amitől soha életében nem szabadulhat az ember” (212. old.).

Felhasznált irodalom:

- Billieux, L., Van der Linden, M., & Rochat, L. (2008). The Role of Impulsivity in Actual and Problematic Use of the Mobile Phone. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 1195–1210.
- Contractor, A. A., Weiss, N. H., Tull, M. T., & Elhai, J. D. (2017). PTSD 's relation with problematic smartphone use: Mediating role of impulsivity. *Computers in Human Behavior*, 75, 177–183.
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *CORTEX*, 86, 186–204.
- Goleman, D. (2015). *Fókusz. Út a kiválóság felé*. Budapest: Libri Kiadó.
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2011). Perceived academic effects of instant messaging use. *Computers & Education*, 56(2), 370–378.

- Koo, D. (2009). The moderating role of locus of control on the links between experiential motives and intention to play online games. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 466–474.
- Lee, Y., Chang, C., Lin, Y., & Cheng, Z. (2014). The dark side of smartphone usage : Psychological traits , compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, 31, 373–383.
- Levenson, J. C., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2016). The association between social media use and sleep disturbance among young adults. *Preventive Medicine*, 85, 36–41.
- Li, J., Lepp, A., & Barkley, J. E. (2015). Locus of control and cell phone use: Implications for sleep quality, academic performance, and subjective well-being. *Computers in Human Behavior*, 52, 450–457.
- Loh, K.-K., & Kanai, R. (2015). How Has the Internet Reshaped Human Cognition ? *The Neuroscientist*, 22(5), 506–520.
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (2001). Reviews and Overviews Psychiatric Aspects of Impulsivity. *The American Journal of Psychiatry*, 15(November), 1783–1793.
- Moisala, M., Salmela, V., Hietajärvi, L., Salo, E., Carlson, S., Salonen, O., ... Alho, K. (2016). Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults. *NeuroImage*, 134, 113–121.
- Murphy, K., Mclauchlan, S., & Lee, M. (2017). Is there a link between media-multitasking and the executive functions of filtering and response inhibition ? *Computers in Human Behavior*, 75, 667–677.
- Newell, L. A. (2015). Redefining Attention (and Revamping the Legal Profession ?) for the Digital Generation. *Nevada Law Journal*, 15(2), 754–825.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *PNAS*, 106(37), 15583–15587.
- Ravizza, S. M., Hambrick, D. Z., & Fenn, K. M. (2014). Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intellectual ability. *Computers & Education*, 78, 109–114.
- Rosen, L. D., Carrier, M. L., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948–958.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.

- Sanbonmatsu, D. M., Strayer, D. L., Medeiros-ward, N., & Watson, J. M. (2013). Who Multi-Tasks and Why ? Multi-Tasking Ability, Perceived Multi-Tasking Ability, Impulsivity, and Sensation Seeking. *PLoS ONE*, 8(1), 1–8.
- Uncapher, M. R., Thieu, M. K., & Wagner, A. D. (2016). Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory. *Psychon Bull Rev*, 23, 483–490.
- Varga, G. (2014). *Az impulzivitás genetikai korrelátumai, Doktori (PhD) disszertáció.*
- Wallace, P. (2002). *Az internet pszichológiája.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Wilmer, H. H., & Chein, J. M. (2016). Mobile technology habits : patterns of association among device usage, intertemporal preference, impulse control, and reward sensitivity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23, 1607–1614.
- Wilmer, H. H., Sherman, L. E., & Chein, J. M. (2017). Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. *Frontiers in Psychology*, 8(605), 1–16.

Jegyzet

A közlemény a „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” címet viselő, EFOP-3.6.1-16-2016-00001 azonosítószámú projekt keretében készült.

Dr. Faragó Boglárka, tanársegéd
Eszterházy Károly Egyetem
Pszichológia Intézet

A médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia fejlesztésének jelentősége az iskolában

Habos Dorottya

A médiatudatosságra nevelés jelentősége

A hagyományos médiakörnyezet létezése a médiumok megjelenésével adott-nak tekinthető, azonban hétköznapivá válásával a különböző technológiák és digitalizáció révén új, a konvergencián alapuló médiakörnyezet alakult ki (Andok, 2016). Az egyirányú kommunikációt alkalmazó klasszikus médiumok, mint például az újság, a könyv, a film, a rádió vagy a televízió mellett előtérbe került a kölcsönös információáramlás, az interaktivitást lehetővé tevő internet, amelyet technológiaként újmédiának is szokás nevezni, és amely idővel egy platformban egyesítette a klasszikusokat (Barbier–Lavenir, 2004). A Médiapédia újmédia szócikke a multimédia- és interaktívmedia-jellegű tartalmakat, valamint az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat is magába foglalja.¹ Manovich nonlinearis-véletlenszerű narrációs technikáinak, valamint a narratívát felváltó egyéni elemek gyűjteményének tekinti az újmédiát (Manovich, 2001), amely egyszerre kínál szórakozási lehetőséget amellett, hogy a hétköznapi életben hasznos eszközként is funkcionál. A technológiai és társadalmi fejlődés eredményeképpen az internetes szolgáltatásokon alapuló web 2.0-s felülettel fejlődésekor a hangsúly a hálózatosodásra, ezen belül a felhasználókra mint közösségre és mint tartalom-előállítóakra és online cselekvéseikre, online életükre került. A közösségi internetmédiával új lehetőségek nyíltak a valós idejű interperszonális és a tömegkommunikációban is. Ez az igény, valamint a kapcsolattartás digitális térbe helyeződése a társadalmi, a kulturális, a gazdasági és a jogi szempontokat is felerősítette. Az internet hétköznapivá válása és az információáramlás és az elérhető adatmennyiség kiszélesedése új értelmezésbe helyezte a szelekció képességét. Míg a klasszikus médiumok jó részénél a felhasználó bizonyos értelemben aktívan befolyásolta tartalomfogyasztását – ha nem volt kíváncsi egy cikkre, hírre, műsorra, plakátra, akkor átkapcsolt vagy átlapozta –, addig a digitális médiakörnyezet a levegőhöz hasonlóan körbeveszi az embereket, így a tanulókat is. Akarva-akaratlan, tértől és időtől függetlenül

1 Médiapédia – marketing és média tudástár. Elérhető az interneten: <http://mediapedia.hu/new-media> Utoljára ellenőrizve: 2020. március 28.

szembekerülnek vele, így meg kell tanulniuk az információ szelektálását ahhoz, hogy magabiztosan elboldoguljanak a digitális térben.

A különböző generációk máshogy viszonyulnak a digitális technológiához (Szőke-Milinte, 2020), mégis a 21. századot jellemző információs társadalomban a fiatalok médiahasználatában és médiatudatosságának fejlesztésében szerepe és felelőssége van a felnőtteknek, nem mellékesen a különböző médiumoknak, médiatartalom-gyártóknak. E három terület összekapcsolódása lenne az ideális. Bár a szocializációban erőteljes a média szerepe (Gerbner, 2000), az alapvető fejlődési időszakokban folyamatokban jelentős felelősség hárul a szülőkre (család) és a pedagógusokra (iskola) a médiatudatosságra nevelés szempontjából. A gyakorlatban úgy tűnt, hogy a koronavírus-járvány miatt bevezetett digitális oktatásig az együttműködés csekély mértékben valósult meg, azonban az elsődleges tapasztalatok alapján a vártnál jobban reagáltak a felek az online lehetőségekre.² A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) elégséges feltételként figyelemmel kíséri a szolgáltatóknál a kiskorúak védelmére vonatkozó jogszabályok betartását³, a szülők bár fizikailag többnyire jelen vannak, nem feltétlenül követik gyermekük médiafogyasztását, olykor időben és tartalomban sem, így nem minden esetben teljesül a támogató szerepük. Így a látottak, hallottak közös értelmezése, beszélgetés a témáról stb. gyakran elmarad, ami megvalósulás esetén erősítené a gyerekek, tanulók megismerő (kognitív) képességét, gondolkodását, képzeletét és valóságérzetét (Kósa, 2006). Vekerdy Tamás markánsan kiáll amellett, hogy iskoláskorig ne nézzen semmit a gyermek, elektromos bébiszitternek nevezi a televíziót és a képernyőket (Vekerdy, 2010). A szélsőséges megengedő-korlátozó szülői attitűd azt is eredményezheti, hogy adott esetben a szülő – bár azt gondolja, hogy jelen van – mégsem vesz részt a gyermek médiafogyasztásának alakításában, médiatudatosságának, esetleg digitális kompetenciájának fejlesztésében. Az iskolának ezekre épülve kellene bekapcsolódnia a folyamatba, azonban a szerepek sokszor nem tisztázottak, így előfordul, hogy a szülő és az iskola „elbeszél” egymás mellett, és a másiktól vár el olyan feladatokat részben vagy egészben, amelyeknek a nevelési folyamatban a kooperáción kellene alapulnia. A szülő és az iskola kommunikációjának alapvető problémái természetesen nem innen eredeztethetők, de meghatározóak a médiatudatosságra nevelés szempontjából.

2 Az M5 kulturális csatorna, reagálva a digitális oktatásra, napközbeni műsorrendjében oktatási sávot alakított ki az alsósoknak, felsősöknek, az érettségizőknek és a felnőtteknek is.

3 Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság állásfoglalása. Elérhető az interneten http://nmhh.hu/cikk/187687/Gyermekbarat_megoldasok Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.

Nem elhanyagolható, hogy az egyéni médiafogyasztás Magyarországon 2018-ban naponta átlagosan 463,1 perc volt, több, mint a korábbi években. 2009 óta a televízió előtt eltöltött percek száma folyamatosan csökken, ami vélhetően az internet térnyerésével magyarázható (2018-ban 157 perc naponként), azonban az oktatás szempontjából a legkiemelkedőbb adat, hogy a fiatalok átlagosan 211 percet töltenek online egy nap (Herzog és Racsco, 2018. 28. o.). A képet árnyalja, hogy az okostelefonokra kialakított alkalmazások egy részébe nem szükséges minden nap külön bejelentkezni, így a használói folyamatosan „aktívak”, elérhetők online. Ilyen például a Magyarországon legnépszerűbb közösségi médiafelület, a Facebook (6 millió hazai felhasználó) vagy a Facebook-profillal összekapcsolható Messenger üzenetküldő alkalmazás, amely 4,89 millió felhasználójának 76,5 százaléka fiatal. A korosztály tartalomfogyasztásának szempontjából nem elhanyagolható a szintén több mint 4 millió felhasználóval bíró YouTube videómegosztó oldal sem (Habók, 2017).

A média hatására sajátos kommunikációs megismerési feladattal néznek szembe a fiatalok, hiszen már kisgyermekkorban a rajzfilmekben keresztül a filmnyelvet próbálják meg elsajátítani, később pedig az írott beszélt nyelv szabályaihoz és az internetes kommunikáció sajátosságaihoz próbálnak alkalmazkodni, többnyire utánnézéssel (Molnár, 2010). Az információs társadalomban fizikailag egyre több időt töltenek az ingergazdag virtuális térben, amelyben szintén meg kell tanulniuk tájékozódni, szelektálni az őket körülvevő, végtelen számú adatok és információk között. Azonban ahány virtuális környezet (pl.: e-mail, közösségi oldalak, applikációk stb.), annyi viselkedési mód, ahogy a valódi, offline életben is. A digitális kommunikációban való folyamatos részvétellel a tanulók folyamatos megismerő tevékenységet végeznek. Azonban ennek során mindenképpen számolni kell az objektív és a szubjektív valóság mellett a virtuális valóság adataival, amely alapjaiban befolyásolhatja például az információhoz való viszonyulást, kialakítja a digitális megismerés módjait és a hálózati tudást. (Szőke-Milinte, 2020)

A gyakorlatban többféle lehetőség is rendelkezésre áll a médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia fejlesztésére: kisebb korban a valóság és a látszat, a hírek és a mese megkülönböztetésével meg lehet alapozni a médiatudatosságot, hogy később a kritikus gondolkodás igényét és a tudatosságot elősegítse, megerősítse. Így érteni fogja, hogy mi miért történik, hogy a fikciós, szórakoztató műsorok és műfajok célja a szórakoztatás még akkor is, ha a műfaji határon mozognak. Ilyen például az egyik kereskedelmi csatorna Éjjel-Nappal Budapest című műsora, amely egyben műfajt is teremtett a 2010-es években, a fikciós reality-ét. Ez a hibrid műfaj a sorozat, a szappanopera és a valóságshow fő jegyeit hordozza magán, kiegészítve többek között a filmekre

jellemző képekkel, az infotainmentekből ismert „magyarázó-elemző” interjúhelyzetekkel, a dokumentumfilmekre hasonlító lekövetésekkel. Karakterei fiktívek, megjelenítik a filmekre jellemző alapkaraktereket, jeleneteinek alaphelyzetei és fő vonalai előre megírtak, azonban szövegkönyv nincs, a megvalósulás az amatőr színészekre van bízva, ezzel erősítve a spontaneitás érzetét. A médiumok összekapcsolódása is tetten érhető e műsor kapcsán: a sorozat szereplői az eljátszott szerepben maradván nyilvánulnak meg a médiában (bulvárlapokban, rádióműsorokban vagy például a csatorna más műfajú műsoraiban), erősítve ezzel azt az érzetet, mintha Lali, Joe és a többiek a valóságban is létezők lennének. Ezt segíti, hogy a szerepekre felkért amatőr színészek jelentős részét nem lehet látni más szerepekben. A sorozat 2013-ban indult főműsoridőben, hosszú ideig a csatorna egyik legnézettebb műsorának számított. 2014 tavaszán és őszén nem reprezentatív kutatás keretében egy fővárosi gimnázium 11. és 12. évfolyamának 3-3 osztályában került elő a hibrid műfajok témája. Az interjúk és a médiaórák hospitálása során arra a megfigyelésre jutottam, hogy szinte minden tanuló követte a sorozatot online, a saját idejéhez szabva, tehát nem valós műsoridőben; többségük tisztában volt azzal, hogy a műsor célja a szórakoztatás, de osztályonként 10-15% volt azon tanulók aránya, akik úgy gondolták, hogy a szereplők valós események alapján saját magukat alakítják a sorozatban. Alátámasztásként a már említett összekapcsolódást említették, hogy az interneten, plakátokon és az újságban hétköznapi helyzetben is úgy viselkedett és olyan néven jelent meg a szereplő, mint a sorozatban. A szülők és a pedagógusok tehát többek között a céltudatos, biztonságos (szakmai) szelekcióban tudnak leginkább segíteni a tanulóknak (Szőke-Milinte, 2020)

A fentiekből látható tehát, hogy a média és főként az internet folyamatosan jelen van az emberek – és egyre inkább a fiatalok – életében, hatással lehet a hétköznapiakra, többek között a beszédtemák tematizálására, a személyközi kommunikációra, a tartalomfogyasztási és információszerzési szokásokra, valamint az ízlésre is. Az oktatás és az iskola felismerte, hogy az új médiakörnyezet tanulási környezetként is használható, azonban tudatos alakítása és ehhez kapcsolódóan a pedagógusok felkészítése, képzése és továbbképzése egyelőre általánosan és országosan még nincs felépítve. Mégsem elhanyagolható az iskola szerepe a médiáról való tanulásban és a médiatudatosságra nevelésben: a tanulók médiafogyasztásának mértéke, az adatbiztonság hétköznapiává válása és az ehhez kapcsolódó problémák a függőség kérdésköre, a média manipulációs hatásainak ellensúlyozása, a kreatív szövegalkotás és a közvetlen mediális kommunikáció képessége, valamint a részvételi demokrácia, az aktív állampolgárság mintájának erősítése mind szükségessé teszi, hogy a téma az oktatás és az iskolai nevelés része legyen a gyakorlatban is (Hartai, 2014).

Médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia kapcsolata

A médiatudatosságra nevelés a média tudatos használatát, a médiáról való megfontolt, több szempontot is figyelembe vevő gondolkodásra ösztönzést jelent mind pedagógusi, mind tanuló oldalról. Bár a média fogalmi jelentése sokrétű, több területen is értelmezhető, az nem kérdés, hogy egyszerre eszköz, termék, közeg, amelyet az emberek használnak, fogyasztanak, és amelyben mozognak, ki-ki a saját igényeinek megfelelő mértékben.

A médiatudatosságra neveléshez elengedhetetlen bizonyos fokú médiaműveltség megléte, amely kapcsolódik a digitális írástudáshoz (műveltséghez) és az információs műveltséghez. Csapó Benő a műveltséget a tudás szervezőelvének tartja. Olyan folyamat eredményének, amelyben a társadalomban, kultúrában való részvételhez szükséges intellektuális eszközök és képességek kialakulnak (Csapó 2009). A médiaműveltség annak a képessége, hogy ismereteinket és készségeinket alkalmazva hozzáférünk, elemezzük, értékeljük és előállítjuk a kommunikáció különböző formáit (Key facts 2003, idézi Szőke-Miline 2020).

Az információs műveltség tanulási folyamatot jelöl, amely az információk felhasználásával reflektál a tanulásra és az információra, az új tudást pedig új kontextusokba helyezi (Bruce-Hughes-t idézi Szőke-Milinte, 2020). Vagyis akkor beszélhetünk információsan művelt személyről, ha felismeri az információsükségletet; tudja, hogyan kell megszerezni, feldolgozni, strukturálni a szükséges új információt, valamint forgatókönyvekbe rendezni és alkalmazni, röviden, ha megtanult tanulni, megismerni. (ALA 1989). A Digitális kompetencia értelmezésének európai keretrendszere (DIGCOMP) a digitális kompetencia részének tekinti az információs műveltséget és a médiaműveltség alkalmazását is (Szőke-Milinte, 2020).

Az Európai Bizottság jelentésének munkadefiníciója szerint a digitális műveltség a digitális kompetencia, vagyis a technológiához való viszonyulás és a technológiával való bánni tudás megszerzéséhez szükséges jártasságok összessége (Kovácsné Koreny, 2009; Szőke-Milinte, 2020). A digitális írástudás is képességek együttese, amely magában foglalja a hagyományos tudást és a számítógépes ismereteket, de nem szorítkozik csak erre. Elméleti és eszközhasználati tudást jelent, amelynek készséggé fejlesztésével lehetővé válik a digitális eszközök, alkalmazások és az online tér bizonyos részének (pl.: e-közigazgatás, e-learning stb.) tudatos, magabiztos és rendeltetésszerű használata. Ez közvetlenül az iskolai keretek között a tanulási folyamatban is megnyilvánulhat, például a digitális források azonosításában, elérésében, kezelésében, integrálásában, értékelésében és szintetizálásában. Ezek a tevékenységek tanulhatók, fejleszthetők, az alkalmazásukra való igény kialakítható, ha

a pedagógus az adott tantárgy órai céljai között tudatosan számol vele. Hasznos lenne annak a tudatosítása, hogy a digitális térben konstruktív tevékenységeket végezhetünk, valamint megnyilvánulásainkkal új tudást hozhatunk létre (Glister, 1997). A fent említett jellemzők, kritériumok, tevékenységek a digitális tér pusztá használatával tapasztalati úton, autodidakta módon is megvalósulhatnak, a kulcsszó a tudatosságon van, amelyet a pedagógus a közös tudásalkotással megszilárdíthat a pedagógiai folyamatban. Bár a média-írástudás a hagyományos jeleken, nyelven alapul, mégis speciális nyelvtudásra van szükség ahhoz, hogy hatékonyan lehessen az online térben kommunikálni és hozzájutni a digitális információkhoz. Egyes nézetek szerint az információs műveltség a digitális írástudás része, mások úgy vélik, hogy az információs műveltség a technológiák alkalmazásának lehetősége miatt tágabb kategória a digitális írástudásnál. Kapcsolódásuk egyértelmű, egymáshoz való viszonyuk összetett. Több, mint az információ (értelmezett adat) megtalálásának és felhasználásának képessége, a cél az információs kommunikációs technológiák hatékony használatának elősegítése képességfejlesztéssel. Vagyis az információ és így a kommunikáció tudatos szervezése és tudatos dekódolása az elsődleges. Itt kezdődik a médiatudatosság, a média tudatos használata.

Azonban mielőtt a pedagógus (és a szülő) médiatudatosságra nevelné a tanulókat, fel kell mérni, hogy milyen szintű a médiaműveltségük: ismeret szintjén tisztában vannak-e az alapvető médiafogalmakkal, ismerik, fogyasztják-e, és ha igen, milyen gyakran a különböző médiatermékeket; készség szintjén képesek-e dekódolni a médiaüzeneteket, képesek-e használni a különböző digitális eszközöket; jártasak-e a különböző médiaszövegek előállításában, attitűdjük szerint a passzív felhasználáson túl érdeklődnek-e a média iránt, hogyan reagálnak a folyamatos változásokra, maguk is újítanak-e benne, szeretnének-e fejlődni, kreatívan állnak-e hozzá? Stb. Nem utolsósorban pedig felmérni, megteremteni és szinten tartani a motivációt, hiszen az információk megszerzése, az információs műveltség kialakulása egyéni motiváció nélkül nem lehetséges. Vagyis fontos, hogy a személynek igénye legyen a folyamatos információ- és ezáltal a tudásszerzésre (Szőke-Milinte 2020).

Megvalósulási lehetőség a különböző tárgyakban: az információs műveltségből indulva

A 2012-es NAT⁴ óta az adott iskola vezetőségének döntése, hogy a mozgókép-kultúra és médiaismeret, az ének-zene, a tánc és dráma vagy a vizuális kultúra tantárgyat emeli be heti egy órában a helyi tantervébe. A felsorolt „művészetek” modulból az iskolák többségében vélhetően nem a média kapja meg az óraszámot, amit az Oktatási Hivatal adatai is alátámasztani látszanak⁵: amíg 2013-ban 1458 pedagógust regisztráltak a köznevelés információs rendszerében (KIR-ben), akik fő munkaviszonyban, pedagógus munkakörben dolgoztak, és média szakos tanítást végeztek, addig 2017-re ezen pedagógusok száma mindössze 195-re csökkent. (Táblázat 1) Ebből arra lehet következtetni, hogy a médiatanárok egyik évről a másikra „eltűntek” a nyilvántartásból, az alkalmazott médiatanárok félállásban vagy óraadóként tanítanak, amit a tantárgy óraszama indokoltta tehet; vagy arra, hogy a 2012-es változások eredményeként a mai magyar közoktatási intézmények csupán töredékében tanítanak órai keretek között médiát. Ez is előrevetíti, hogy a médiaműveltség és a kapcsolódó tartalmak beékelődnek a közismereti tantárgyakba, vagyis a pedagógusoknak tantárgyfüggetlenül számolniuk kell ezzel a nevelési céllal is.

KIRSTAT 2013–2017: Fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott szakos tanítást végző pedagógusok oktatott tantárgyak szerint

	2013. évi KIRSTAT	2014. évi KIRSTAT	2015. évi KIRSTAT	2016. évi KIRSTAT	2017. évi KIRSTAT
Mozgóképkultúrát és médiaismeretet oktató					195
Mozgóképkultúrát oktató	1 458	1 535	1 489	544	

A legkézenfekvőbb, ha az információ felől közelítjük meg a kérdést, hiszen általánosan véve a legtöbb tantárgy az ismeret szintjén információkból épül fel.

4 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhető az interneten: <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/14.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)

5 KIRSTAT 2013–2017, a02t10 tábla – Fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott szakos tanítást végző pedagógusok oktatott tantárgyak szerint.

A digitális eszközök hétköznapi elterjedésével a felhasználók tetemes mennyiségű adattermelése információs túlterhelést eredményezett, amely korábban bizonyos mértékig a könyvek tömegessé válásával is jelen volt. Ez a jelenség a tanulás módjára, a tudás szerveződésére, az információk kezelésére irányuló kulcskompetencia igényét vetítette elő: felismerni, hogy mikor van szükség az információra, majd megtalálni, rendszerezni és hasznosítani, meglátni a lényegét, a hasznos adatokat. A minőségi adat az információ, jelekből álló olyan tartalom, adat, amely hiánybetöltő funkciójával érték, és az adott egyén korábbi ismeretei és tudása alapján értelmezhető, asszimilálható. Vagyis szubjektív fogalom, mert ami adott embernek információértékkel bír, az a másinak nem biztos.

Az információs műveltséghez készségszinten kell tehát rendelkezni az információszükséglet felismerésével, az adott helyzet megoldására alkalmas információk azonosításával, megtalálásával, értékelésével és szervezésével, majd hatékony felhasználásával úgy, hogy közben a tanuló a különböző információforrásokat kellő kritikával kezeli (Koltay, 2009 és 2018). Mert a nehézséget ma már nem az információhiány okozza, hanem az, hogy a tetemes adatból megfelelően hatékony módszerekkel képes legyen kiszűrni a tanuló a számára információval bíró tartalmakat. Ez a fajta kritikai gondolkodás és a kiegyensúlyozott értékítéletek meghozatalának képessége lehetővé tenné, hogy a tanulók kikerülve a köznevelésből teljes értékű állampolgárokként megalapozottan alkothassanak véleményt (Koltay, 2018). Az információs műveltség szinte érintőlegesen jelenik meg a tanórán, a kerettanterv a könyvtári informatikában jelöli meg közvetlenül a tartalmat, oktatása egyelőre sok esetben megmarad a készségek mechanikus elsajátíttatásán, mellőzve a logikus gondolkodás és kreativitás fejlesztését.

Az információs műveltség az 1995-ös nemzeti alaptantervben a kommunikációs kultúra részeként jelent meg a közös követelmények között. 2003-ra kiemelt fejlesztési feladattá minősítették információs és kommunikációs kultúra néven, ezzel párhuzamosan pedig előtérbe került a média és az IKT témája is, de a hangsúly még az információn volt. Egészen 2007-ig, amikor a digitális kompetenciáé lett a főszerep, majd 2012-től beolvadt a digitális kompetencia, a médiaműveltség és a médiatudatosságra nevelés fejlesztési céljaiba.

Összefoglalóan nem kisebb feladat hárul tehát a pedagógusokra, minthogy olyan szemlélettel közelítsenek a szaktantárgyukhoz, amelybe célként integrálható ez a fajta kompetenciafejlesztés és a médiatudatosságra nevelés. Mindezek megvalósulásának támogatására olyan neveléstudományi kutatásokra van szükség, amelyek felméri a pedagógusok nézeteit a médiatudatosságra vonatkozóan, megfelelő mérőeszkővel a médiaműveltségük fokát, a tanulók médiaműveltségét, továbbá jó gyakorlatokat mutatnak be, amelyek adott esetben beépíthetők az általános tanárképzésbe és -továbbképzésbe.

Irodalomjegyzék

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhető az interneten: <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/14.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. Elérhető az interneten: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666 (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Elérhető az interneten: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT> (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhető az interneten: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- ALA (1989): Final Report of the ALA Presidential Committee on Information Literacy. Final report. Chicago, IL: American Library Association. Elérhető az interneten: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> (Utoljára ellenőrizve: 2020. március 31.)
- Andok Mónika (2016): Digitális média és mindennapi élet – Konvergencia, kontextus, közösségi média. L'Harmattan. Budapest.
- Barbier, Frédéric – Lavenir, Catherine Bertho (2004): A média története. Fordította: Balázs Péter. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. Iskolakultúra, 3–4. szám 3–14.
- Gerbner, George (2000): A média rejtett üzenete. Budapest, Osiris Kiadó & MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport.
- Gilster, P. (1997): Digital Literacy. New York: Wiley <http://ebrap.com.br/pdf/tendencias/tecnolnocrurric.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Habók Lilla (2017): Gúnynevek és irónia is nehezíti a közösségi oldalak elemzését. Elérhető az interneten: <https://www.hwsz.hu/hirek/57884/mibe-kozossegi-media-kereses-neticle-facebook.html> (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Hartai László (2014): Médiaműveltség – iskolakeretben (a médiaműveltség fejlesztése az európai közoktatás rendszerében). Elérhető az interneten: http://televele.hu/wpcontent/uploads/2014/03/hartai_mediamuveltseg_iskolakeretben.pdf (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)

- Herzog, Csilla, Racsko, Réka (2018): A médiatudatosság fejlesztésének lehetőségei a digitális átállás korában In: *Agria Média* 2017. Eger, Líceum Kiadó. 27–33. Elérhető az interneten: http://real.mtak.hu/88662/1/Herzog_Racsko.pdf (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Key facts (2003): Media literacy. The Henry J. Kaiser Family Foundation. Elérhető az interneten: <http://www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts-Media-Literacy.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2020. március 31.)
- Koltay Tibor (2007): Információs műveltség: fogalmak, mítoszok, kommunikáció. In: *Iskolakultúra* 11–12. sz. 121.
- Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. In.: *Médakutató* 2009 tél. Elérhető az interneten: http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_irastudas. (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Koltay Tibor (2018): Információs műveltség az adat-intenzív kutatás korában előadás, „A jövő könyvtára felé...” rendezvénysorozat. Diasora elérhető az interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=aNq8Bt6CLAY>; (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Kósa Éva (2006): A média szerepe a gyerekek fejlődésében. In: *Mindentudás Egyeteme*, 5. kötet. Budapest, Kossuth, 165–187.
- Kovácsné Koreny Ágnes (2009): Digitális műveltség Európában. In.: *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 56. évfolyam 6. szám. Elérhető az interneten: http://tmt-archive.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5157&issue_id=505.html (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Lev Manovich (2001): *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press. A hivatkozott rész elérhető magyarul az Apertúra magazinban. <http://apertura.hu/2009/osz/manovich-3> (Utoljára ellenőrizve: 2020. március 19.)
- Médiapédia – marketing és média tudástár. Elérhető az interneten: <http://mediapedia.hu/new-media> Utoljára ellenőrizve: 2020. március 28.
- Molnár Péter (2010): A média szerepe a gyermekek életében. In.: *Módszertani közlemények (Módszertani Közlemények Baráti Társasága)* 50. évf. 2. sz. 56–62. Elérhető az interneten: http://acta.bibl.u-szeged.hu/29001/1/modszertani_050_002_056-062.pdf (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság állásfoglalása. Elérhető az interneten http://nmhh.hu/cikk/187687/Gyermekbarat_megoldasok Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.
- Szőke-Milinte Enikő (2020): Információ-(Média)tudatosság-Műveltség. A Z generáció tanulása. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2010): A képernyők varázsa. In: Szávai Ilona (szerk.) *Tévé előtt – védtelenül? Tanulmányok a média hatásáról*. Pont Kiadó.

Egyéb források:

Oktatási Hivatal KIRSTAT 2013–2017, a02t10 tábla – Fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott szakos tanítást végző pedagógusok oktatott tantárgyak szerint.

Szerző adatai

Habos Dorottya az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola harmadéves doktorandusza, Médiaszolgáltatás-támogató és Vagyonkezelő Alap kommunikációs munkatársa. Kutatási területe a médiapedagógia és a pedagógusok nézetei.

Elérhetőség: dorottya.habos@gmail.com

Az informatikai gondolkodás helye a kompetenciák rendszerében

Csernai Zoltán

1. Problémafelvetés

A 4. ipari forradalom hatására megváltozik a 21. századi állampolgártól elvárt képességek rendszere, a tudásról egyre inkább a kompetenciákra helyeződik a hangsúly, a munkaerőpiacon a korábbtól eltérő elvárások jelennek meg. Napjaink egyik fő irányvonala a STEM-területek fejlesztése, amely a (S) természettudományokat, a (T) technológiát, a (E) mérnöki tudományokat és a (M) matematikát helyezi előtérbe, azok interdiszciplináris és transzverzális oktatása révén.

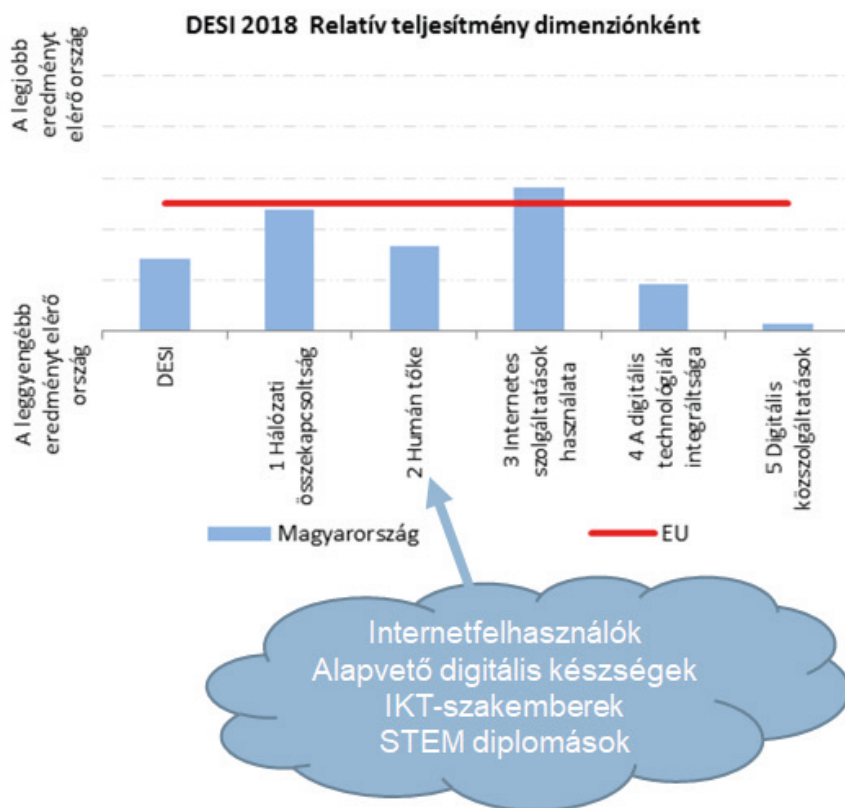
A STEM-területekhez kapcsolódó képességek iránti kereslet ugyanis növekedni fog, az elemzők 2020-ig az EU-ban átlagosan 3%-os foglalkoztatottsági növekedés várnak, a STEM- és a társult szakmákon belül ez az érték 9% lehet. (Szegedi, 2014)

Mivel hazai és nemzetközi szinten a STEM-területek és a munkaerőpiaci kereslet iránt megnőtt az érdeklődés, ezért stratégiai jelentőségű és kiemelt cél, hogy ezek a képességek hosszú távon beépüljenek az egyes országok oktatási rendszerét szabályozó dokumentumba, a Nemzeti alaptantervbe.

A digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő DESI-index (Digital Economy and Society Index –DESI) azt vizsgálja, hogy mennyire állnak készen az Európai Unió tagállamai a digitális átállásra.

A DESI egyik pillére (2. Humán tőke) azt méri, hogy az egyénnek milyen képességekre van szüksége a digitális társadalomban való boldoguláshoz, amelyhez az alábbi indikátorok szükségesek (1. ábra):

- Internetfelhasználók
- Alapvető digitális készségek
- IKT-szakemberek
- STEM-diplomások



1. ábra: A digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutató (DESI), 2018, Magyarországról szóló országjelentés

(Forrás: Digital Economy and Society Index 2018 – Magyarország.

URL: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-18-3737_en.htm)

A humán tőke tekintetében Magyarország a 21. helyen áll az Európai Unió országai között, elmaradva az uniós átlagtól, és tavaly viszonylag lassú előrehaladást ért el.

Összességében megállapíthatjuk, hogy Magyarországon az internetfelhasználók aránya nem éri el az uniós 81%-ot, valamint a lakosságnak csak 50%-a rendelkezik legalább alapszintű digitális készségekkel.

Az IKT-szakemberek aránya Magyarországon alig marad el az uniós átlagtól, illetve a STEM-végzettségűek aránya a mérsékelt növekedés ellenére viszonylag alacsony maradt.

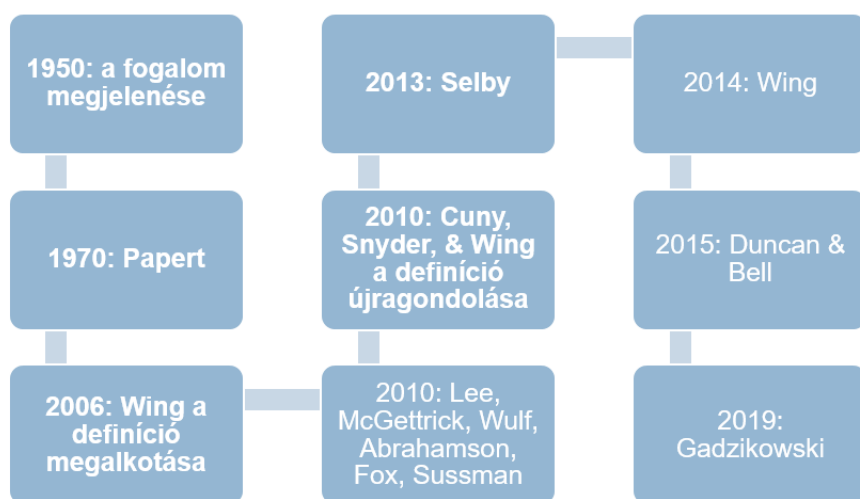
Az oktatás digitális átállása ugyan elkezdődött, azonban nincsen egységes fogalomkészlete. Bizonyos esetekben tévesen szinonimaként utalnak az embe-

rek az informatikai gondolkodásra, a digitális kompetenciára és az algoritmikus gondolkodásra.

Kutatásom célja, hogy az informatikai gondolkodást elhelyezzem a kompetenciák rendszerében a hazai, jelenleg érvényben lévő NAT alapján, valamint megvizsgáljam, hogy milyen kontextusban szerepel benne e fogalom.

2. A Computational Thinking fogalmának értelmezései

A Computational Thinking (CT) fogalmát a kutatók nem egységesen értelmezik, inkább a fogalom részeiben rejlő fejlesztési lehetőségekre fókuszálnak. A kutatásom során megpróbáltam összegyűjteni a CT fogalmának legfontosabb állomásait. (2. ábra)



2. ábra: A Computational thinking (CT) fogalom „evolúciójának” legfontosabb állomásai

Az 1950-es években jelent meg a CT fogalma a számítógép-tudomány jellemzőjeként. Az 1970-es években Seymour Papert, az MIT professzora, a Logo programozási nyelvet a CT-n keresztül mutatta be a diákoknak.

A Computational Thinking fogalmát Jeanette Wing a 2006-ban megjelent cikkében határozta meg. Véleménye szerint az informatikai gondolkodás magába foglalja a problémák megoldását, a rendszerek tervezését és az emberi viselkedés megértését a számítástudomány alapelvei alapján. (Wing, 2006, pp. 33–35.)

Jeanette Wing meg van arról győződve, hogy a XXI. század közepére az írás, az olvasás és a számítás mellett az informatikai gondolkodás megjelenik mint a 4. alapvető készség.

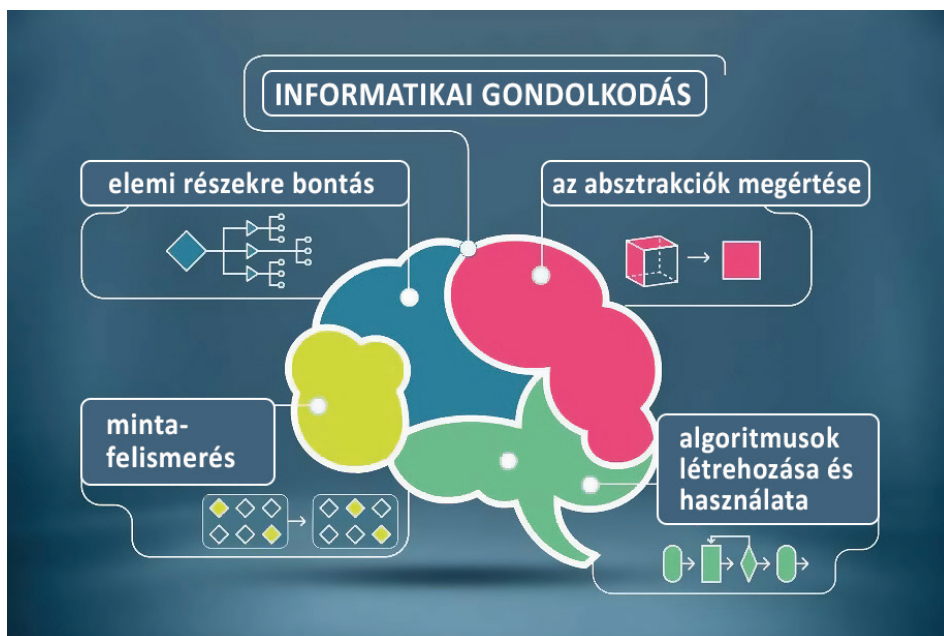
Jeanette Wing a CT fogalmát 2010-ben újragondolta, és megalkotta az egyik leggyakrabban idézett meghatározást, miszerint az informatikai gondolkodás a problémák megoldására irányuló gondolkodási folyamat, amely segíti, hatékonyabbá teszi az információ feldolgozásának műveletét. (Cuny, Snyder & Wing, 2010)

Cynthia C. Selby értelmezésében az informatikai gondolkodáshoz szükséges képességek: absztrakt fogalmakban gondolkodás, részekre bontás a gondolkodás során, algoritmikus gondolkodás, értékelésben való gondolkodás és általánosítás képessége a gondolkodás során. (Selby, 2013, idézi Pluhár, Torma, Törley, 2019)

Gerald Jay Sussman professzor meghatározása alapján az informatikai gondolkodás szigorú elemzést és eljárásokat foglal magában egy meghatározott feladat hatékony végrehajtásához. (Sussman, 2010. pp. 11–12.)

Ann Gadzikowski kutatási alapján az informatikai gondolkodás négy készségkategória kombinációja: mintafelismerés, algoritmusok létrehozása és használata, elemi részekre bontás, az absztrakciók megértése. (Gadzikowski, 2019) A mintafelismerés során az óvodások elsajátítják az alakzatok formák és színek szerint történő szétválogatását. Az algoritmus szó valamilyen műveletsort, tevékenységet jelent, amellyel egy adott probléma megoldását adjuk meg. Olyan egyszerű feladatok megoldására kell itt gondolni, mint pl. egy gomb felvarrásának vagy egy pite sütésének lépései. Az elemi részekre történő bontással pl. a matematikában találkozhatunk, amikor egy háromjegyű számot helyiérték szerint fel kell bontanunk százasokra, tízesekre és egyesekre. Az absztrakciók megértése magában foglalja az általánosítások készítését, a következtetések levonását és más problémamegoldást célzó gondolkodási folyamatok tervezését.

A Computational thinking (CT) négy készségkategóriájának kombinációját a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: A Computational thinking (CT) készségkategóriái

A kép angol nyelvű forrása: <https://www.nextgurukul.in/thenextworld/self-learning/what-is-computational-thinking/>

Összességként kijelenthetjük, hogy az informatikai gondolkodás nem azonos a programozással, hiszen ez egy funkcionális gondolkodási alap(készség). Fontos, hogy az emberek gondolkodásmódja legyen az előtérben, nem pedig az, ahogyan a gépek gondolkodnak. Az informatikai gondolkodás ezeken túlmenően kombinálja és kiegészíti a matematikai és mérnöki gondolkodást, valamint tartalmazza azon mentális eszközöket, melyek a számítógép-tudomány területének széles skáláját tükrözik. (Wing, 2008 p. 33., idézi Pluhár, 2016. p. 1.)

A National Science Foundation szerint a (S) természettudomány, a (T) technológia és a (E) mérnöki tudományok megkövetelik a munkaerő részéről azokat a készségeket, amelyek a kiber-alapú rendszerek, eszközök és szolgáltatások hosszú távon történő alkalmazásához szükségesek. Fontos, hogy a felkészítések elérhetők legyenek a formális és informális oktatás, a képzés és szakmai fejlődés minden szakaszában, valamint minden egyénre és közösségre ki kell terjeszteni azokat. (NSF, 2007)

Napjainkban a tudományos intézmények arra törekednek, hogy a hallgatók a jövőbeli munkájuk során megfelelően injektálják a Computational Thinking (CT) ismereteit a STEM-területekhez az elemzés fejlesztése és a problémamegoldás érdekében. (NSF, 2013)

A Computational Thinking (CT) ernyőfogalomként hatja át a STEM egyes területeit, illetve részei többek között az algoritmikus gondolkodás, a problémamegoldás, a programozás oktatása és a szimulációs játékok alkalmazása.

3. A Computational Thinking fogalmának megjelenése a DigComp 2.1-ben

Napjainkban a digitális kompetencia nemcsak az IKT-hoz való hozzáférést és annak használatát jelenti, hanem magában foglalja a szükséges ismeretek, készségek és attitűdök birtoklását is.

A 2013-ban megjelent DigComp 1.0 (DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe) öt kompetencia-területet jelölt meg: információ, kommunikáció, tartalomkészítés, biztonság, problémamegoldás. (Ferrari, 2013)

A tanulmányban beazonosításra kerültek a digitális állampolgárság komponensei is, amelyet 21 kompetenciaelemre bontottak.

A DigComp 2.0 (DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model) az első keretrendszer további elemekkel bővítette, illetve kitért a kompetenciaelemekben való jártasság szintjeire is. (Vuorikari, Punie, Carretero, Van den Brande, 2016)

A cikk írásakor a legfrissebb, 2017-ben megjelent DigComp 2.1 (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use) nyolc jártassági szintet és példát mutat be a tanulás és a foglalkoztatás területein. (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017)

A Computational Thinking fogalma a „3. Digitális tartalmak létrehozása” kompetenciaterület és a hozzá tartozó „3.4 Programozás” kompetenciával hozható összefüggésbe. A kompetencia gyakorlati példái a munkavállalás és tanulási tevékenységen keresztül kerül bemutatásra. A munkavállalás során a diák egy programozási nyelv (pl. Ruby, Python) segítségével meg tudja határozni azokat az utasításokat, amelyek az új szervezeti eljárás bevezetésével kapcsolatos oktatójáték fejlesztéséhez szükségesek. Képessé válik arra, hogy meg tudjon oldani bizonyos problémákat (pl. a programkódban található hibák elhárítása). A tanuló egyszerű grafikus programozási felületen (pl. Scratch Jr) létre tud hozni olyan okostelefonos alkalmazást, amellyel be tudja mutatni a munkáját az osztálytársainak. A felmerülő problémák esetén ismeri a programozási hibák felderítését elősegítő módszereket, valamint az egyszerűbb hibákat ki is tudja javítani a kódban. (DigComp 2.1: Állampolgári digitáliskompetencia-keret nyolc jártassági szinttel és gyakorlati példákkal, 2017)

A DigComp 2.0 a „Programozás” kompetenciát úgy definiálja, mint az adott probléma megoldására vagy egy feladat végrehajtására irányuló utasítások sorozatának megtervezése, kidolgozása. (Vuorikari, Punie, Carretero, Van den Brande, 2016)

A DigComp 1.0-ban a „Tartalomkészítés” kompetenciaterületen belül a tanulók az „Önálló felhasználó” szintjén ismerik egy adott programozási nyelv alapjait, a „Felsőfokú felhasználó” szintjén pedig számos programozási nyelvet használnak. (Ferrari, 2013)

Az European Commission weboldalán megtalálható az Európai Unió saját definíciója a Computational Thinkingről, miszerint: „az informatikai gondolkodás egy »számítógépes tudósként« való gondolkodás rövidítése, vagyis a számítógépes tudomány fogalmának használata a problémák megfogalmazásához és megoldásához.” (Kampylis, Punie 2016)

4. A Computational Thinking fogalmának megjelenése

a NAT 2018-ban

A Computational Thinking fogalma ezen oktatásirányítási dokumentumban szó szerint nem található meg, hanem csak az algoritmikus gondolkodás szerepel benne mint a CT egyik készségkategóriája.

Az algoritmikus gondolkodás két helyen fordul elő. A 9–12. évfolyamon a „II.3.8. Informatika” részben az informatikaoktatás céljaként a praktikus alkalmazói tudás, a készség- és képességfejlesztés mellett a logikus, algoritmikus gondolkodás és a problémamegoldás tanítása kerül megnevezésre.

Az 5–8. évfolyamon az algoritmikus gondolkodást segítő informatikai eszközöket, illetve a robotikai alapfogalmait említi.

Az algoritmikus gondolkodás fejlesztését különböző eszközök (pl. padlórobotok, Edbot, Raspberry Pi, micro:bit, Lego Education Wedo 2.0, Lego Mindstorms Education EV3) és programok segítik (pl. Kodable, Code.org, Scratch, Code Combat). (Németh, Széll, & Tornai, 2017)

5. A kutatás folytatása

A kutatásom következő fázisában egy attitűdkutatásra kerül sor, amely során az informatikai gondolkodással kapcsolatos vélekedéseket vizsgálom meg, kombinált paradigma módszerével (Sántha, 2014) a pedagógusképzésben, egy saját fejlesztésű mérőeszközzel, kérdőív, majd interjú formájában.

Felhasznált források

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. URL: <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200110.kor&targetdate=&printTitle=> (Letöltve: 2019. szeptember 14.)
- DigCOMP 2.1: Állampolgári digitáliskompetencia-keret nyolc jártassági szinttel és gyakorlatipéldákkal. URL: https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1_forditas_6_20200130.pdf Fordítás: Carretero, S.; Vuorikari, R. és Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: Állampolgári digitáliskompetencia-keret nyolc jártassági szinttel és gyakorlati példákkal, EUR 28558 EN, doi: 10.2760/38842. (Letöltve: 2020. március 29.)
- Digital Economy and Society Index 2018 – Magyarország. URL: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-18-3737_en.htm (Letöltve: 2019. április 23.)
- European Commission. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/computational-thinking>
- Ferrari, Anusca. 2013. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxembourg, Sweden: Joint Research Centre of the European Commission. URL: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf> (Letöltve: 2019. április 23.)
- Jan Cuny, Larry Snyder, and Jeannette M. Wing, “Demystifying Computational Thinking for Non-Computer Scientists,” work in progress, 2010.
- Jeannette M. Wing (2011). Research Notebook: Computational Thinking – What and Why? The Link. Pittsburgh, PA: Carneige Mellon. URL: <https://www.cs.cmu.edu/%7ECompThink/resources/TheLinkWing.pdf> (Letöltve: 2019. április 23.)
- Jeannette M. Wing, “Computational Thinking,” Communications of the Association for Computing Machinery Viewpoint, March 2006, pp. 33–35. URL: <http://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf> (Letöltve: 2019. április 23.)
- Kampylis, P., Punie, Y. (2016): The Computational Thinking Study. EU Science Hub. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/computational-thinking> (Letöltve: 2019. április 23.)
- National Research Council. 2010. Report of a Workshop on the Scope and Nature of Computational Thinking. Washington, DC: The National Academies Press. URL: <https://doi.org/10.17226/12840> (Letöltve: 2019. április 23.)
- Németh Tamás, Széll Réka, Tornai Henrietta (2017): Az algoritmikus gondolkodás fejlesztésének fontossága a közoktatásban. In: InfoDidact 2017 Módszertani konferencia. URL: <https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact17/Manuscripts/NTSzRTH.pdf> (Letöltve: 2019. szeptember 14.)

- NSF (2007): NSF Cyberinfrastructure Council provides its cyberinfrastructure vision for the 21st century. URL: <http://www.nsf.gov/pubs/2007/nsf0728/nsf0728.pdf> (Letöltve: 2020. március 29.)
- NSF (2013): Cyberinfrastructure training, education, advancement, and mentoring for Our 21st Century Workforce (CI-TEAM)”. URL: http://www.nsf.gov/funding/pgm_summ.jsp?pims_id=12782 (Letöltve: 2020. március 29.)
- Pluhár Zsuzsa (2016): Az informatikai gondolkodás és a hód. InfoDidac 2016 Módszertani konferencia. URL: https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact16/Manuscripts/PZs_Hod.pdf (Letöltve: 2019. április 23.)
- Pluhár, Zsuzsa, Torma, Hajnalka és Törley, Gábor (2019): Hallgatói teljesítményértékelés az algoritmikus gondolkodás tükrében. In: InfoDidact 2018. Webdidaktika Alapítvány, Budapest, pp. 1–10. ISBN 9786158060820 URL: <http://real.mtak.hu/92129/> (Letöltve: 2019. április 23.)
- Racsko Réka (2017): Digitális átállás az oktatásban. Gondolat Kiadó, Veszprém. Iskolakultúra-könyvek 52. URL: http://misc.bibl.u-szeged.hu/46196/1/iskolakultura_konyvek_052.pdf (Letöltve: 2019. április 23.)
- Riina Vuorikari, Yves Punie, Stephanie Carretero, Lieve Van den Brande. 2016. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. Luxembourg, Sweden: Joint Research Centre of the European Commission. URL: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf (Letöltve: 2019. április 23.)
- Selby C. C. Computational Thinking: The Developing Defenition. Submitted for ItiCSE Conference 2013. URL: <http://people.cs.vt.edu/%7Ekafura/CS6604/Papers/CT-Developing-Definition.pdf> (Letöltve: 2019. április 23.)
- Stephanie Carretero, Riina Vuorikari, Yves Punie, 2017. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg, Sweden: Joint Research Centre of the European Commission. URL: [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) (Letöltve: 2019. április 23.)
- Szegedi Eszter (2014): Miért került világszerte fókuszba a STEM területek oktatása? pp.9–14. In: Halász Gábor(szerk.)(2014): BeleSTEMFelsőoktatási jó gyakorlatok a tudomány, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika szolgálatában. Budapest: Tempus közalapítvány URL: <http://tka.hu/docs/palyazatok/belestem.pdf> (Letöltve: 2019. április 23.)

Jellemezhető-e a tanulás hatékonysága EEG-regisztrátummal?

Kvaszingerné Prantner Csilla – Antal Károly – Emri Zsuzsanna

A tanulási folyamat értékelésére régóta használják a különböző fiziológiai jellemzőket, köztük az agyi elektromos tevékenységet (EEG). A laboratóriumi körülmények között készített sokelektrodás, nagy frekvenciatartományt felölölő mérések segítségével számos, tanulóssal kapcsolatos idegélettani folyamat részletét sikerült tisztázni, de a laboratóriumi körülmények között használt eszközök osztálytermi alkalmazása nehézkes. Osztálytermi alkalmazásra egyszerűbb, könnyebben kezelhető készülékeket fejlesztettek ki, amelyek viszont kevésbé részletgazdag regisztrátumok készítését teszik csak lehetővé. Az EEG-felvételekben a különböző izomaktivitásból, pislogásból származó műtermékek jelenléte elkerülhetetlen, ráadásul a műtermékek egy része feladatspecifikusan jelenik meg, megnövelve a különbséget az egyes feladatokhoz tartozó EEG-regisztrátumok között. Az egyszerűbb készülékekkel a gamma-aktivitás nehezen vizsgálható, az irányított figyelemmel járó alfa-aktivitás kvantifikálására viszont alkalmasak ezek az adatok. Összességében elmondható, hogy egy egyszerűbb EEG-készülékkel készített regisztrátum önállóan nem alkalmas a tanulás jellemzésére, de a hagyományos tesztelések kiegészítéséként értékes adatokkal szolgál a tanulási folyamatról.

Bevezetés

A hatékony tanítási/tanulási módszer kialakításához, a használatban levő módszerek összehasonlításához szükséges a tanulók teljesítményének megbízható, objektív mérése lehetőleg olyan módon, hogy a mérési folyamat maga ne változtassa meg a tanítási folyamatot. Leggyakrabban vizsga-, illetve versenyeredményekkel jellemzik egy tanítási/tanulási folyamat sikerességét. Ez a tanulási folyamatot lezáró felmérés a folyamat szerves részének tekinthető, jelzi a tanárnak és a tanulónak is, hogy hol tartanak a tanulási folyamatban. A kapott értékelés hat a tanulási motivációra, és befolyásolja a tanuló viszonyulását a témához, oktatóhoz, illetve magához a tanuláshoz is (Farkas, 2017). Ez a típusú mérés viszont nem teszi lehetővé, hogy a tanulási folyamat eredményét még a folyamat közben, amikor még van lehetőség beavatkozásra, korrekcióra, megbecsüljük. Ráadásul a teszteredmények helyes interpretációjához figyelembe kell venni számos egyé-

ni és helyzetfüggő jellemzőt is, amelyek a tanítási/tanulási folyamattól függetlenül befolyásolják annak eredményét, ilyen jellemzők például a tanulók személyisége, képességeik, előzetes tanulmányaik (Messick, 1984). A tesztek és tanulói kérdőívek alkalmazásának további korlátja, hogy használatukkal erőteljesen beavatkozunk magába a tanítási folyamatba. Ha a tanulási folyamat pontosabb követéséhez először felmérjük a tanulók bemeneti ismereteit, majd a folyamat során az ismeretszintjüket többször is teszteljük, illetve beszámoltatjuk őket magáról a folyamatról, és a végeredményt ezeknek a tanulási folyamat alatt szerzett információknak a függvényében értékeljük, akkor a tervezett tanítási metodikához képest további ismétléseket, a tanultak átgondolását és felelevenítését kívántuk meg, és ezzel megváltoztattuk az eredetileg tesztelendő folyamatot (Mann, Taylor, Proger, Dungan és Tidey, 1970; Powers, 1985).

Ezeket a hátrányokat próbálják kivédeni akkor, amikor a tanulási folyamat során különböző fiziológiai paramétereket is követnek, és ezek változását korreláltatják az ismeretanyag elsajátításának mértékével. Számos szomatikus és vegetatív folyamat jellemzi a tanulási folyamatot, és segít megbecsülni a vizsgaeredményt. A vegetatív jellemzők követésének nagy előnye, hogy a modern, folyamatosan viselhető bioszenzor-technika segítségével a mérések viszonylag egyszerűen és olcsón kivitelezhetőek, és többféle mérés együttes alkalmazásával a kognitív folyamat karakterizálásának lehetősége is javul (Charland, Léger, Sénécal, Courtemance, Mercier, Skelling és Labonté-Lemoyne, 2015). A bőr ellenállásának változását és a szívrítmust követte Zhang, Qin, Liu, Qi, Zhao és Zhang (2018) matematikai és kínai tanórákon, és korreláltatta az év végi vizsga eredményével. A kínai vizsga eredményét sikeresen meg tudta jósolni az órák alatt regisztrált bőrellenállás értékeiből, de a matematikaeredmények előrejelzésére ez a módszer kevésbé bizonyult megbízhatónak (Zhang és mtsai., 2018). Jóhannsdóttir, Magnúsdóttir, Sigurjónsdóttir és Guðnason (2018) a kardiovaszkuláris rendszer folyamatos monitorozásával meg tudta becsülni a kognitív terhelés kezdetét és végét, de mértékét nem, az nem korrelált a mért jellemzőkkel. A tanulási folyamat sokkal részletesebben jellemezhető az agyi elektromos aktivitás (EEG) mérésével. Ezt a mérést körülményesebb kivitelezni, de mivel az EEG-vel a különböző agyterületek neuroncsoportjainak aktivitását követhetjük jó időbeli felbontással, sokkal közvetlenebbül kapcsolódik a kognitív folyamatokhoz, mint a vegetatív idegrendszer által irányított fiziológiai jellemzők. EEG-készülékekből több változat létezik, ezek közt a meghatározó különbség az elektródák számában és a mintavételi frekvenciában van. Az elektródaszám növelésével pontosabban határozhatjuk meg, hogy mely agyterületek aktívak egy adott feladatnál, és a felvétel elemzésekor több lehetőségünk van arra, hogy az idegrendszer jeleit és a felvételre rákerülő zajt

(műtermékeket) szétválasszuk. A mintavételi frekvencia pedig meghatározza, hogy milyen gyors aktivitásokat tudunk regisztrálni. A kognitív folyamatokat kísérő gamma-aktivitás biztonságos regisztrálásához kis amplitúdójú 70 Hz-es jelek rögzítését kell megoldani a hálózati 50 Hz-es aktivitást használó elektromos eszközök jelenlétében. Erre leginkább a nagy elektródaszámú, gyors aktivitásokat is rögzíteni képes készülékek képesek, amelyeket leginkább laboratóriumi körülmények között használnak. Ezek a készülékek drágák, a készülék felhelyezése szakértelmet kíván, és rendkívül időigényes, ráadásul a jó minőségű elvezetéshez szükséges elektromos kontaktus kialakítása legtöbbször gél használatával történik, amely leginkább hajmosással távolítható el a felvétel végeztével a hajról. Ezeknek a készülékek leginkább a tanulási folyamat hátterében álló idegi mechanizmusok felderítésében nyújtanak segítséget (Hinault és Lemaire, 2016; Klimesch, 1999).

EEG-mérések alkalmazása különböző tanulási folyamatokhoz

Az EEG-felvételben különböző frekvenciájú agyhullámokat azonosíthatunk (alfa: 8-13 Hz, theta: 3,5-7 Hz, delta: 0,5-3,5 Hz, béta 13-25 Hz és gamma: 30-70 Hz). Ezek mindegyike többféle tevékenységhez is kapcsolható (Buzsaki, 2006; Singer, 1993). Az alfa-hullámok például nyugalomban és erős koncentráció alatt is megjelennek, a szenzoros ingerek agykéreghez jutását (tudatosulását) gátolják, akár relaxációról van szó, akár olyan feladatról, amelyhez memóriánkban raktározott ismeretekre van szükség (Basar, Schürmann, Başar-Eroglu, Karakaş, 1997; Klimesch, 2012). A tananyag hosszú távú memóriába kerülését theta- és gamma-oszcillációk kialakulása kíséri, a theta-aktivitást leginkább a kódoláshoz kötik, míg a gamma-aktivitás segíti az adott feladat megoldásában részt vevő távolabbi agyterületek együttes aktivitásának kialakulását és a hosszú távú memóriába szállítandó ismeretanyag kijelölését (Diekelmann és Bom, 2010; Rutishauser, Ross, Mamelak és Schuman, 2010). EEG-felvételekben azonosítva ezeket a hullámokat, meghatározva előfordulásukat, amplitúdójukat és időzítésüket, össze tudták hasonlítani például a különböző feladattípusok hatását a figyelem fenntartására (Cohen és Parra, 2016; Zhang, Zhou, Briggs és Nunamaker, 2006), a hosszú távú memória kialakulására (Klimesch, 1999), sőt a feladatok megoldásához alkalmazott stratégiát is jellemezni tudták EEG-adatokból (Gruzelier, 2009; Hinault és Lemaire, 2016). Ezek a laboratóriumi körülmények között, ellenőrzöttén zajló vizsgálatok azonban nem tükrözik az osztálytermi körülményeket, eredményeikből nem feltétlenül vonhatunk le következtetéseket az osztálytermi körülmények közötti tanításra/tanulásra vo-

natkozólag. Egy tanórán a különböző mértékű figyelmi állapotok folyamatosan alakulnak egymásba. Komplex ingerek érik az idegrendszert, emiatt egyszerűbb kísérleti felállásoknál nem jelentkező információfeldolgozási stratégiákra is fény derülhet. Egy komplex környezetben a külvilági történések folyamatos leképezésére van szükség, sok mindent rögzítünk, de ezekből a belső reprezentációkból csak a későbbi események tükrében fontosak maradnak meg (Gusnard és Raichle, 2001). A laboratóriumi körülmények között jellemző mintázattanulást valós környezetben a mintázatok kiszűrése, illetve már ismert mintázatok ingerstruktúrákhoz társítása váltja fel (Hasson, 2017). Ráadásul a laboratóriumokban rutinszerűen végzett mérések osztálytermi megvalósítása számos technikai nehézségbe ütközik (Rabbi, Ivanca, Putnam, Musa, Thaden és Fazel-Rezai, 2009), emiatt osztálytermi környezetben egyszerűbb technikát alkalmaznak, kevesebb elektróda, olcsóbb készülékeket, amelyek felhelyezése nem igényel szakembert, és a tanórák közötti szünetben kivitelezhető, valamint viselése kényelmes. A kevesebb elektróda és a kisebb mintavételi frekvencia miatt ezekkel a készülékekkel készített elvezetésekben nem azonosíthatók kisebb agyterületek aktivitási különbségei, és a gamma-frekvenciatartományban bekövetkező változások követésére is kevésbé nyílik lehetőség.

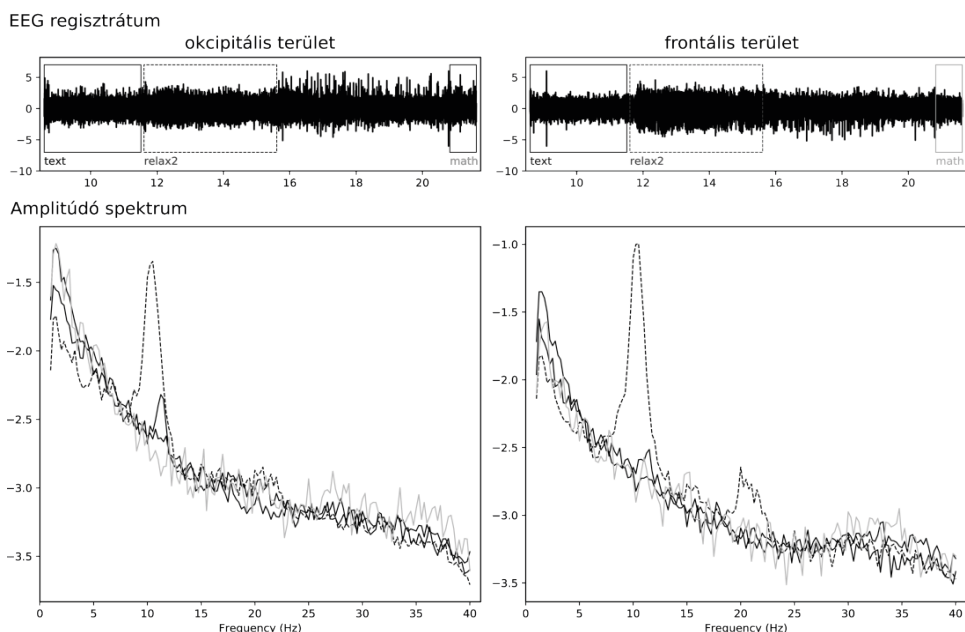
Emotiv Epoc EEG-készülékkel rögzített

EEG-aktivitás különböző feladatok alatt

Az *Emotiv EPOC* EEG-készülék az egyik típusa az egyszerű felhelyezést, kényelmes viseletet biztosító, pedagógiai kutatásokhoz is használható, relatíve olcsó készülékeknek. *A készülék 14 elektródát tartalmaz*, az 50 Hz-nél alkalmazott beépített pontszűrő miatt 30-40 Hz frekvenciatartományig mér megfelelő minőségben. Vezeték nélküli készülék, akkumulátora kb. 12 órás mérést tesz lehetővé. Korábbi munkáinkban már beszámoltunk arról, hogy egy egyszerű feladatsor alatt Emotiv Epoc készülékkel regisztrált EEG-aktivásban jelentős különbséget tudunk kimutatni mind a feladatok, mind a tanulók között (Antal, Kvaszingerné és Emri, 2017; Kvaszingerné és Emri, 2018). További vizsgálatinkban arra voltunk kíváncsiak, van-e olyan jellemzője az EEG-nek, amely előrejelezheti a feladatmegoldás sikerét.

A mérésre vállalkozó egyetemi hallgatók EEG-aktivitását rögzítettük relaxáció, szövegolvasás és számolás alatt (1. ábra). Relaxáció alatt behunyt szemmel kellett ülniük 4 percig, amíg egy semleges, megnyugtató zene szólt. Az olvasott szöveg kb. 300 szó hosszú volt, és az olvasást követően kb. 10 perc múlva a szöveggel kapcsolatban 10 kérdésre kellett a kísérleti alanyoknak vála-

szolniuk, a számolási feladatban pedig 20 kétjegyű szám összeadásából, illetve kivonásából álló műveletet kellett megoldaniuk. A kérdésekre adott válaszokat és a számtani feladat végeredményét ellenőriztük.



1. ábra. Frontális és okcipitális EEG-aktivitások és a belőlük számolt amplitúdóspektrum relaxáció, olvasás és számolás alatt.

Mindkét régióban relaxáció (relax) alatt látjuk a legmagasabb alfa (10 Hz frekvencia körüli) -aktivitást, és a számolás (math) alatt a legalacsonyabbat.

A relaxáció alatti aktivitási mintázatban jellegzetes egyéni különbségeket találtunk. Behunyt szemmel az alfa-aktivitás növekedhetett csak az okcipitális elektródon, az okcipitális és frontális régiókban is, és voltak olyanok is, akiknél nem tapasztaltunk egyik elektródon sem látványos növekedést. Olvasás alatt, amennyiben érdekesnek találták a szöveget, az erőteljesebb okcipitális alfa-aktivitás jobb teszteredménnyel párosult. Unalmas vagy érthetetlen szövegnél nem lehetett az alfa-aktivitásból az eredményt megjósolni. A matematikai feladat szokatlanul bizonyult az egyetemisták számára, mindenkinél erőteljes aktivitásváltozást láttunk, ennek legmeghatározóbb eleme a gyakori pislogás volt. Eredményességgel az agyi aktivitást nem tudtuk korreláltatni, mert alig néhányan oldották meg helyesen a feladatot.

Összefoglalás

Az EEG pedagógiai alkalmazásához osztálytermi környezetben még számos technikai nehézséget kell legyőzni (Rabbi és mtsai., 2009). Az EEG-aktivitások és a különböző kognitív folyamatok korreláltatásához szükséges nagy kapacitású adattároló és elemző informatikai háttér nem olyan régóta elérhető, nem áll még rendelkezésre elegendő adat az általánosításokhoz. Egyelőre elegendő adat hiányában nem tudjuk az egyéni jellegzetességeket megfelelően figyelembe venni a kiértékelésnél. A nyugalmi EEG-aktivitásokban talált különbségek is arra hívják fel a figyelmet, hogy egyéni jellegzetességek alapján az egészséges gyerekek is több csoportra oszlanak (Soroko, Shemyakina, Nagornova és Bekshaev, 2014). Az eddigi eredmények biztatóak, Matusz, Dikker, Huth és Perrodin, C. összefoglalójában a nehézségek mellett számtalan eredményt mutat meg, amelyek például a szociális kapcsolatok és a tanulás közti összefüggésekre mutattak rá (2019). A mobil EEG-vel regisztrált adatokat sikeresen alkalmazták neuronális fejlődési rendellenességek korai diagnosztikájában is (Lau-Zhu, Lau és McLoughlin, 2019). A biztató eredmények ellenére érdemes észben tartani, hogy a jelenlegi technológiával készített felvételekben a különböző szemmozgásokból, pislogásból, egyéb izmok mozgásából származó zajok jelentős mértékben torzítják az agyi aktivitás frekvenciaeloszlását. Ezek a jelek feladatspecifikus előfordulást mutathatnak, így az értékeléshez felhasználhatók, de ha azonosításuk nem történik meg, téves interpretációhoz vezethetnek (Johnson, 2017, Lau-Zhu és mtsai., 2019).

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 azonosítójú, EU társfinanszírozású projekt támogatta.

Felhasznált irodalom:

- Antal Károly, Kvaszingerné Prantner Csilla és Emri Zsuzsa (2017): What EEG can tell us about learning? *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Biologiae*, **44**. 55–65.
- Başar, E., Schürmann, M., Başar-Eroglu, C. és Karakaş, S. (1997): Alpha oscillations in brain functioning: an integrative theory. *International Journal of Psychophysiology*, **26**. 5–29.
- Buzsaki, G. (2006): *Rhythms of the brain*. Oxford University Press, New York.

- Charland, P., Léger, P. M., Sénécal, S., Courtemanche, F., Mercier, J., Skelling, Y. és Labonté-Lemoyne, E. (2015): Assessing the multiple dimensions of engagement to characterize learning: a neurophysiological perspective. *Journal of Visualised Experiments*, **101**. e52627. Doi: 10.3791/52627
- Cohen, S. S. és Parra, L. C. (2016): Memorable audiovisual narratives synchronize sensory and supramodal neural responses. *Eneuro*, **3**. ENEURO.0203-16.2016; doi: 10.1523/ENEURO.0203-07.2016.
- Diekelmann, S. és Born, J. (2010): The memory function of sleep. *Nature Reviews Neurosciences*, **11**. 114–126. doi: 10.1038/nrn2762.
- Farkas, Éva (2017): *Mérés-értékelés kézikönyv. Tanulási eredmények mérése és értékelése a szakképzési mobilitási gyakorlatokban*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Gusnard, D. A. és Raichle, M. E. (2001): Searching for a baseline: functional imaging and the resting human brain. *Nature Reviews Neuroscience*, **2**. 685–694. doi: 10.1038/35094500.
- Gruzelier, J. (2009): A theory of alpha/theta neurofeedback, creative performance enhancement, long distance functional connectivity and psychological integration. *Cognitive Processes*, **10**. Suppl 1. S101-9. doi: 10.1007/s10339-008-0248-5.
- Hasson, U. (2017): The neurobiology of uncertainty: implications for statistical learning. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. **372**. 1711. sz. pii: 20160048. doi: 10.1098/rstb.2016.0048.
- Hinault, T. és Lemaire, P. (2016): What does EEG tell us about arithmetic strategies? A review. *International Journal of Psychophysiology* **106**. 115–126. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2016.05.006.
- Jóhannsdóttir, K. R., Magnúsdóttir, E. H., Sigurjónsdóttir, S. és Guðnason, J. (2018): The role of working memory capacity in cardiovascular monitoring of cognitive workload. *Biological Psychology*, **132**. 154–163. doi: 10.1016/j.biopsycho.2017.12.001.
- Johnson, S. (2017): This Company Wants to Gather Student Brainwave Data to Measure ‘Engagement’ EdSurge 2019. 09. 28-i megtekintés, Edsurge, <https://www.edsurge.com/news/2017-10-26-this-company-wants-to-gather-student-brainwave-data-to-measure-engagement>
- Klimesch, W. (1999): EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: a review and analysis. *Brain Research Reviews*, **29**. 169–195. doi: 10.1016/S0165-0173(98)00056-3.
- Klimesch, W. (2012): Alpha-band oscillations, attention, and controlled access to stored information. *Trends in Cognitive Sciences*, **16**. 606–617.

- Kvaszingerné, Prantner Csilla és Emri, Zsuzsa (2018): Hogyan támogatható a tanulás vizsgálata Emotiv EPOC EEG eszközzel? In: *Agria Media* **2017**. 157–165. doi: 10.17048/AM.2018.157
- Lau-Zhu, A. Lau, M. P. H. és McLoughlin, G. (2019): Mobile EEG in research on neurodevelopmental disorders: Opportunities and challenges. *Developmental Cognitive Neuroscience*, **36**:100635. doi: 10.1016/j.dcn.2019.100635.
- Mann, L., Taylor Jr., R. G., Proger, B. B., Dungan, R. H. és Tidey, W. J. (1970): The effect of serial retesting on the relative performance of high- and low-test anxious seventh grade students. *Journal of Education Measurement*, **7**. 2. sz. 97–104.
- Matusz, P. J., Dikker, S., Huth, A. G. és Perrodin, C. (2019): Are We Ready for Real-world Neuroscience? *Journal of Cognitive Neuroscience*, **31**. 327–338. doi: 10.1162/jocn_e_01276.
- Messick, S. (1984): The Psychology of Educational Measurement. *Journal of Education Measurement*, **21**. 3. sz. 215–237.
- Powers, D. E. (1985): Effects of coaching on GRE aptitude test scores. *Journal of Education Measurement*, **22**. 2. sz. 121–136.
- Rabbi, A. F., Ivanca, K., Putnam, A. V., Musa, A., Thaden, C. B. és Fazel-Rezai, R. (2009): Human performance evaluation based on EEG signal analysis: a prospective review. *Conf Proc IEEE Eng Med Biol Soc.* **2009**. 1879–1882. doi: 10.1109/IEMBS.2009.5333877.
- Rutishauser, U., Ross, I. B., Mamelak, A. N. és Schuman, E. M. (2010): Human memory strength is predicted by theta-frequency phase-locking of single neurons. *Nature*, **464**. 903–907. doi: 10.1038/nature08860.
- Singer, W. (1993): Synchronization of cortical activity and its putative role in information processing and learning. *Annual Reviews of Physiology*, **55**. 349–374.
- Soroko, S. I., Shemyakina, N.V., Nagornova, Zh. V és Bekshaev, S. S. (2014): Longitudinal study of EEG frequency maturation and power changes in children on the Russian North. *International Journal of Developmental Neuroscience*, **38**, 127–37. doi: 10.1016/j.ijdevneu.2014.08.012.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O. és Nunamaker, J. F. (2006): Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information Manage.* **43**. 1. sz. 15–27.
- Zhang, Y., Qin, F., Liu, B., Qi, X., Zhao, Y. és Zhang, D. (2018): Wearable Neurophysiological Recordings in Middle-School Classroom Correlate With Students' Academic Performance. *Frontiers in Human Neurosciences*, **12**. 457. doi: 10.3389/fnhum.2018.00457.

Kvaszingerné Prantner Csilla
Eszterházy Károly Egyetem
Matematikai és Informatikai Intézet
Médiainformatika Tanszék

Dr. Antal Károly
Eszterházy Károly Egyetem
Biológiai Intézet
Állattani Tanszék

Dr. Emri Zsuzsanna
Eszterházy Károly Egyetem
Biológiai Intézet
Állattani Tanszék

Nevelés – művelődés – közművelődés

Mary Wollstonecraft a természetes (úri)nőnevelésről¹

Antal Éva

És csakugyan, nagyon boldogok vagyunk!
(Mary Wollstonecraft)

*Mértékletességre és önmegtagadásra van szükség
az élet minden területén, hogy nagylelkűek lehessünk.*
(Mary Wollstonecraft)

Bevezetés

Harold Bloom „nagyhatású” *The Anxiety of Influence* (1973) című irodalomelméleti munkájában a férfi szerzőkre jellemző agonalitást, az elődökkel való versengést és az egymásra utaltságot apa-fiú konstrukcióban mint „a hatástól való szorongást” mutatja be. Ennek megfelelően – reagálva a könyv hatástörténeti elemzéseire – a Sandra M. Gilbert és Susan Gubar szerzőpáros a nőknél „a szerzőségtől való szorongást” (*anxiety of authorship*), valamint a versengés ellenpontjaként a korábbi korok női szerzői iránt csodálatot emeli ki (Gilbert és Gubar, 1984. 48–49. o.). A női szerzőnek komoly frusztrációt okoz, hogy írni kezdjen, mivel úgy érzi, oly hosszú hallgatás után, mintha „fehér tintával” írna (Heléne Cixous-t idézi Showalter, 1994. 438. o.) a fehér lapokra: nehéz megtörni a csendet és hangot adni a nőnek. A női szerzők kevés elődre tekinthetnek példaként, és szinte kötelező érvénnyel ismerniük, követniük kellett a férfi mintákat. Elaine Showalter, amerikai feminista kritikus szerint „kéthangú diskurzusként” olvashatjuk a női műveket, melyekben egy „domináns” és egy „el-némított” kultúra jut kifejezésre (vagy éppen szóhoz) – ez utóbbi akár a peremvidékek zabolátlan megnyilatkozásaiban. „A női írások tehát – írja a kritikus – nem a férfi tradíción kívül vagy belül vannak; egyszerre vannak benn mindkét tradícióban” (Showalter, 1994. 439. o.).

A 17. századtól a neveléstörténetben remekül nyomon követhető a férfi szerzők egymásra hatása, és igen jól dokumentált például Jean-Jacques Rousseau

¹ A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta. A tanulmány utánközlés, két korábban készült szövegem átdolgozott változata (Antal, 2019a és 2019b).

Emiljének térnyerése a nevelésről szóló diskurzusokban, vagy éppen az, ahogyan John Locke *gentleman*-nevelésének (lásd *Gondolatok a nevelésről, Some Thoughts Concerning Education*, 1693) tézisei rendre előkerülnek az elméleti munkákban. Vajon hogyan helyezhetjük el a nők nevelésének kérdéskörét a férfi szerzők műveiben? A női gondolkodók hogyan viszonyulnak a férfi szerzők főként fiúgyermek nevelését célzó elméleteihez? Rousseau Zsófia könyve vagy akár Locke elszórt megjegyzései elegendő alapot adnak, melyre női nevelésfilozófia építhető? Az egri székhelyű Nevelésfilozófia Interdiszciplináris Kutatócsoportban az angolszász irodalomtörténeti és olvasástörténeti vonal mellett húzódó, azzal mintegy párhuzamosan haladó női esszéista és neveléskritikai diskurzust vizsgálom. Kiindulópontom a 18. századi, (neo)klasszikus, illetve kora romantikus kor, ahol először jelennek meg női szerzőktől éles hangú írások válaszul a kor neveléssel kapcsolatos értekezéseire. Jelen tanulmányom témája Mary Wollstonecraft két korai – magyarul nem olvasható – nevelésfilozófiai művének, a *Gondolatok a leányok neveléséről* (*Thoughts on the Education of Daughters*, 1787) és az *Eredeti történetek* (*Original Stories*, 1788) című munkának a bemutató elemzése, ahol az angol gondolkodó(nő) végig polemizál a kurrens elméletekkel, főként a művek keretét adó rousseau-ista és locke-iánus nevelésfilozófiai elgondolásokkal.² Szövegemben végig külön hangsúlyt kapnak a gyengébbik nem (*gentle sex*) nevelésében megjelenő korabeli ideálok: az úrinő (*gentlewoman*), a kifinomult, társasági dáma (*genteel lady*) és az illetudó igazi hölgy (*the proper lady*).

A brit szigeteken a restauráció kezdetétől, 1660-tól az 1790-es évekig tartó ún. „hosszú tizenennyolcadik század”, mely a felvilágosodás, az ész százada, a nevelés területén is racionális változásokat hozott. Az oktatás intézményi reformtörekvései mellett neveléselméleti igényű munkák is megjelentek, melyekben a női nevelés kérdései is előtérbe kerülnek – például Mary Astell és Hannah More írásaiban (Pukánszky, 2006. 84–85. o.). Ám a 18. században még erőteljesen érződik a britek félelme az általánossá váló oktatástól és az alsóbb osztályok képzésétől, és a középosztálybeli női gondolkodók jellegzetesen a családban, privát tutoroktól részesültek kivételes képzésben. Az arisztokrata Catharine Macaulay leveleiben (*Letters on Education*, 1790) is inkább a magánnevelés kérdéseit veti

2 Jelen tanulmány az egyes művek közti gondolati párhuzamokra és az elméleti keretek hatástörténetére figyel, retorikai meglátásokra nem tér ki. Másik munkámban, a Wollstonecraft főművének tekintett *A nő jogainak védelmében* (*A Vindication of the Rights of Woman*, 1792) elemzésekor bemutattam, hogy a számos másoktól vett idézet ismétlésekor a szerző ezekhez fűzi ironikus észrevételeit, illetve eltorzítja például Rousseau érvelő mondatait. Lásd erről tanulmányom „Irónia és *Bildung*: 18. századi brit női neveléskritikák (Wollstonecraft, Edgeworth és Macaulay)” címmel (Antal, 2018).

fel, ugyanakkor bátor módon kiáll a gyermekek koedukált (elit) képzése mellett. A szerző Rousseau-t és Locke-ot idézi, miközben kommentálja a passzusokat, illetve Burke-vel is polemizál: nyilvánvalóan nagy hatással volt munkája ifjabb kortársára, Wollstonecraftra annak későbbi műveiben.³

Míg Macaulay intellektusa „elszigetelt, egyedi jelenség maradt” (Pukánszky, 2006. 87. o.), Mary Wollstonecraft (1759–1797) írásai széles körben keltettek felháborodást. Az „alsószoknyás hiéna[ként]”⁴ vagy éppen „filozofáló kígyóként” – hogy Horace Walpole gúnynévmetaforáit idézzem (Taylor, 2007. 2. o.) – elhíresült gondolkodó feminista, moralista és pedagógus (*educationalist*) maga is dolgozott nevelőnőként és tanítónőként, iskolát alapított, majd később egy londoni kiadónál szerkesztői munkát vállalt, és francia nyelvű szöveget fordított. Londonban Wollstonecraft a Radikálisok csoport tagja későbbi férjével William Godwinnal, Thomas Paine-nel, Joseph Priestley-vel és a festő Henry Fuseli-vel együtt, mi több, a költő-festő William Blake és William Wordsworth is az ismeretségi köréhez tartozik. Magánélete botrányokkal tarkított, mivel két leánygyermek születik két férfitől: első lánygyermekének apja Gilbert Imlay amerikai kalandor, akivel Párizsban a forradalom idején kezd viszonyt, majd megismerkedik az anarchista Godwinnal, aki már terhesen veszi feleségül. Második gyermeke, Mary (aki később a költő Shelley felesége, a *Frankenstein* szerzője) születését követően 38 évesen meghal, halála után férje gondozza irodalmi hagyatékát, és neveli a lányokat.

A nőnevelés kérdésköre szinte minden írásában foglalkoztatta Wollstonecraftot, és Alan Richardson e tekintetben egymás mellé helyezi politikai, pedagógiai témájú és az olvasó önnevelését célzó szépirodalmi műveit, *Mary* és *Maria* című regényeit (Richardson, 2002. 24. o.). 1787-ben adta ki Locke-iánus szellemű (és című) könyvecskéjét *Gondolatok a leányok neveléséről* (*Thoughts on the Education of Daughters*) címmel, mely a korabeli családi nevelést elősegítő kézikönyvek (vö. *conduct-book*) és a nevelési levelek stílusában íródott. Később *A nő jogainak védelmében* (*A Vindication of the Rights of Woman*, 1792) mű leghosszabb fejezetében a szerző áttekinti korának neveléssel foglalkozó irodalmát, és egy-két elszórt megjegyzésben méltatja a női szerzőket: Madame Genlis ötleteit (és szűklátókörűségét), Mrs. Chapone leveleinek józanságát, valamint külön kiemeli a már említett Mrs. Macau-

3 Karen O’Brien meggyőzően mutatja ki Macaulay és Wollstonecraft párhuzamos gondolatait a kései, az 1790-es években készült művekben (O’Brien, 2009. 173-200. o.).

4 Míg Natalie F. Taylor a metaforák szörny, khiméra jellegét emeli ki, Séllei Nóra idevágó lábjegyzetéből megtudjuk, hogy az egyébiránt tisztátalan dögevőknek tartott hiénákról sokáig azt hitték, csak hím állatok léteznek, mivel a nőtény hiénáknak merevedésre képes megnagyobbodott klitoriszuk, alpenisük van (Séllei, 1999. 130. o.).

lay egyedülálló intellektusát (Wollstonecraft, 2004. 130–132. o.).⁵ A nevelési levelek mellett a viselkedési, magaviseleti kézikönyvek is népszerűek voltak a korban. Ám míg leveleket női szerzőktől is olvashatunk, a kézikönyvek szerzői főként férfiak. John Gregory feminin viselkedést népszerűsítő nevelő könyvében (*A Father's Legacy to his Daughters*, 1774) a női élettér-beszűkülés propagálását láthatjuk, ahogyan dr. Gregory a nőknél a divat szeretetéről, a tettetés eszköztárának elsajátításáról és az érzelmek házasság előtti eltitkolásáról beszél (elemzi Wollstonecraft, 2004. 42. o.).⁶

Wollstonecraft kései értekezésében, főművében valóban éles kritikával illeti a nevelési kézikönyveket, míg pályájának elején megengedőbb a műfajjal kapcsolatban. Azt is érdemes észben tartanunk, hogy – főként pénzkereseti megfontolásokból – maga is ezt az írásformát választja, hogy közölje a nők neveléséről észrevételeit. Vivien Jones a tanácsadó könyvekről szóló tanulmányában óv minket attól, hogy a korai *Gondolatok*ban is a későbbi Wollstonecraft polemikus hangját keressük. Ugyanakkor mivel a szerző a korban divatos írásművet a saját stílusában újraértelmezi, „proto-feminista traktátusként” olvashatjuk már a korai neveléssel foglalkozó írásait is, melyekben a korban népszerű viselkedéskönyvek mellett erőteljesen érződik Wollstonecraft vallásos, „disszenter” (nem anglikán protestáns) kötődése, valamint a 18. századi angol szatirikus hagyomány hatása (Jones, 2002. 122–123. o.). A leányok kötelessége a rezignációval fogadott önuralom elsajátítása, mivel ily módon valódi illetendő hölgyként (*proper lady*) praktikusan jó feleséggé (és anyává), spirituálisan igaz kereszténnyé válhatnak; miközben az önző, társasági (*genteel*) hölgy bemutatása a gúnyos-szatirikus vonalat mutatja fel.

5 Wollstonecraft szerint Macaulay olyan mértékben csak az általános emberi józan észre támaszkodik érett és őszinte érvelésmódjában, hogy már-már „a férfias gondolkodás” (*masculine understanding*) arroganciájával illethetnének (Wollstonecraft, 2004. 130–132. o.). A két női szerző ismerte és elismerte egymást, elküldték egymásnak íásaikat, és Wollstonecraft recenzióban méltatta kortársának történelemkönyvét, ám Macaulay 1791-ben bekövetkezett halála rövidre zárta kettőjük intellektuális barátságát (Taylor, 2003. 48–53. o.).

6 Ezen a ponton – nem mellékesen – eszünkbe juthat, hogy a *conduct book* eredetileg „fenyítési lapként” (*conduct-book*) funkcionált, melyre a szülők vagy a nevelők feljegyezték a tanuló rossz magatartásának, illetlen viselkedésének eseteit, hogy majd később a megfelelő büntetést szabják ki a gyermekekre.

Az úrinőnevelés koncepciója (Gondolatok a leányok neveléséről)

Wollstonecraft *Gondolatok a leányok neveléséről* című írása, ha összevetjük a mintául használt locke-i művel, jóval rövidebb, és csak pár kardinális nevelési problémára koncentrálnak – boldogan írnám, hogy speciálisan a női viselkedés kérdéskörében. Ezzel szemben Locke nevelési kézikönyve, az 1693-as *Gondolatok a nevelésről* hasznos tanácsok tárháza mintegy 150 kisebb témakörben; míg egy illeszkedő hosszabb kiegészítés teljes egészében a gondolkodás fejlesztéséről szól (lásd „Of the Conduct of the Understanding”), ahol a leányokról nem sok szó esik.⁷ A fiúk locke-iánus „úriemberré” (*gentleman*) nevelése legkevésbé sem a divatos, előkelő ficsúrok képzését célozza. Locke úriembere művelt, de nem különösebben képzett; a filozófus maga időpocsékolásnak tartja például a zenével való foglalatatoskodást; a fizikai munkát többre értékeli, és az előkelő vívás és lovaglás mellett a vidéki nemesember kertészkedéssel és különféle ácsmunkákkal is edzheti testét (Locke, 1914. 207–209. o.). Puritán elvekre épülő nevelésfilozófiájában, mely nem mentes az ellentmondásoktól, az úriember teste edzett, erényesen él, és praktikus ismeretekkel rendelkezik (Pukánszky, 2005. 51. o.). Vagyis a józan ésszel gondolkodó, erős, szilárd erkölcsi tartású férfi az ideál – míg a hölgyekről nem igazán beszél. A *Gondolatokban* Locke kijelenti: „Fiúról beszélek, mert értekezésem főcélja annak kifejtése, hogy hogyan kell az úri fiút kis korától fogva nevelni; természetesen ezeket az elveket nem lehet mindenben követni a leányok nevelésénél is; bár könnyű lesz eltalálni, hol kíván a nemi különbség eltérő bánásmódot” (Locke, 1914. 44. o.). Ugyanakkor megtudjuk, hogy a természetes nevelés a lányoknál is előnyös, mivel szépségüknek jót tesz a friss levegő, míg a fiúknál az erőnlét a fontos (Locke praktikus tanácsokkal is szolgál, mint például a mindennapos lábmosás szokása vagy a hálósapka nélküli alvás).

A locke-iánus ihletésű *Gondolatok a lányok neveléséről* nem tud igazán kapcsolódni a locke-i *Gondolatok* nemlétező nőneveléséhez. Wollstonecraft a sztereotípiáktól próbálja megszabadítani korának úrinőképét, és próbálja más irányba elvinni a hölgyek képzését. Igaz, még a mű alcíme sem mutatja a későbbi írások radikalitását, hiszen a szerző saját észrevételeit osztja meg „a nőnevelésről az élet fontosabb kötelességeiben” (vö. „with reflections on female

7 John Locke 1693-as művének ez idáig egy teljes magyar nyelvű kiadása jelent meg 1914-ben Mutschenbacher Gyula fordításában. Tanulmányomban ezt a művet idézem, és ez együtt jár a régies írásmód megtartásával.

conduct, in the more important duties of life”).⁸ Melyek ezek a kötelességek? A leányok nevelésének korai szakaszában is a fő cél az, hogy „felkészítsük őket, a feleség és anya fontos kötelességeinek [...], a házkörűli teendőknek az ellátására (*to fulfil*)” (Wollstonecraft, 2014. 58–59. o.). Mindeközben Wollstonecraft élesen kritizálja korának felszínes emberi kapcsolatait, és kíméletlenül őszinte korrajzot ad szerencsétlen frigyekekről, majd gyermeküket hiúságból és önzésből elhanyagoló anyákról, akik szoptatós dajkákra, később a cserfes és ostoba szolgálólányokra bízák a leányok „nevelését”. A kisleányok – és minden gyermek – legkorábbi élményeinél fontos a szülői szeretet kifejezése, hiszen ez az életszakasz, amikor „az ember boldogsága kizárólag másoktól függ” (Wollstonecraft, 2014. 9. o.). A bentlakásos iskolák butaságot oktató és léhaságot propagáló légköre helyett optimális esetben az értelmes, felelősségteljes anyáknak kellene jóra nevelni leányaikat, ám ez ritkán következik be. Locke is bízik a „racionálisan gondolkodó anyákban”, akik észszerű megfontolásokon nyugvó házasság keretein belül el tudják látni gyermekeik nevelését (Taylor, 2007. 109–110. o.). Mindazonáltal Locke magára a nevelésre is nagy hangsúlyt fektet, hiszen a *Gondolatok a nevelésről* híres felütésében ezt írja:

Megvallom, vannak egyesek, akiknek teste-lelke olyannyira duzzad az erőtlől, oly jól van megalkotva a természettől, hogy nem szorulnak nagyon mások segítségére; velükszületett tehetségük ereje már bölcsőjüktől fogva a tökéletesség felé viszi őket, szerencsés szervezetük révén csodákat tudnak művelni! Csakhogy az ilyenek ritkán akadnak; azt hiszem nyugodtan mondhatom, hogy az utunkba akadó emberek kilenczized része nevelése útján lett azzá, ami – jóvá vagy gonosszá, hasznossá vagy haszontalanná. A nevelés okozza a nagy különbségeket az emberek között. (Locke, 1914. 42. o.)

Wollstonecraftnál „A morális nevelés” részben Mr. Locke és rendszere megidéződik, mikor a szerző megkérdőjelezi a szülők képességét és rátermettségét gyermekeik nevelésére, hiszen maguk a szülők is önképzésre szorulnak, főként akkor, ha saját szenvedélyeik kordában tartására gondolunk. A gyermekek általános nevelésében – és itt nem csak a lányokérol van szó – kitüntetett szerepe van a természet, az élőlények tiszteletének, a történetek révén való oktatásnak, a hazugság és rossz befolyás (a házkörűli szolgák) elkerülésének.⁹ A hölgyek

8 Tanulmányomban végig a mű 2014-es, egyébiránt fakszimile kiadását használom, a zárójelben megadott oldalszámok erre a szövegre vonatkoznak. A mű magyarul nem olvasható, így minden idézett szövegrészlet a saját fordításom.

9 A „Jóakarat (*Benevolence*)” fejezetben kifejezetten ajánlja, hogy a kislányok az apróbb élőlények szeretetével érezzék át a Teremtő jóságát, és különösen hasznosnak tartja az állatokról szóló példázatos történeteket, meséket (Wollstonecraft, 2014. 143. o.). Ez

képzéséről, sajnos, csak a korban elfogadott gondolatokat olvashatjuk: némi földrajz-, egy kis képzőművészet-oktatás és a zenetanulás adja az úri kisasszonyok műveltségét, valamint a tánc is jótékony hatással van a kellemes modorra (Wollstonecraft, 2014. 27. o.). Ugyanitt a szerző locke-iánus módon „az igazság velünk született elveiről” ír, és arról, hogy a gondolkodás fejlesztésekor a gyermekeknek meg kell tanítani, hogyan kapcsolják össze képazeteiket, ideáikat (Wollstonecraft, 2014. 13. és 22. o.). Wollstonecraft is nagy hangsúlyt fektet a tapasztalatokra, és utal arra, hogy a gyermek lelke teleíródik – összhangban azzal, ahogyan ezt Locke híres ismeretelméleti *tabula rasa* (fehér lap) -metaforája állítja az elméről (Locke, 2004. 109. o.). Locke *Gondolatok a nevelésről* írása pontosan a gyermeki elme üreslap-, illetve viaszjellegével zárul, mikor leírja, hogy egy magas rangú úriember fiát nevelte, akit kiskorától úgy „tekintett[em], mint egy tiszta papírlapot (*white paper*) vagy viasztáblát (*wax*), amelyet úgy írok tele, illetve úgy gyúrok, formálok, amint nekem tetszik” (Locke, 1914. 217. o. és Locke, 2007. 179. o.). Milyen magabiztos a filozófus-nevelő hangja, és mekkora felelősség a gyermek ily módon értett oktatása!

Wollstonecraft végig a természetességet és az őszinteséget hangsúlyozza a leányok viselkedésmódjában; elveti a felszínes, tettetett pózokat és manírokat (a kényeskedő selypítést vagy az úriasnak tartott affektációt). „Az érzelmek, melyek érzékenységből és erkölcsi tartásból fakadnak, leírhatatlanul kellemesek”, így az arisztokraták „fehérre festett síremlékszerű” előkelőségével szemben a „viselkedés alázatos kedvessége” és a „magatartás finomsága” („*gentleness of behaviour*”) jellemzi az illedelmes úrihölgyet (Wollstonecraft, 2014. 30–31. o.). Az őszinte érzelmeket pedig az értelem kontrollja alá kell vonni; lehet, hogy a másik nem érdeklődését az első benyomások keltik fel, de a kifinomult modor tartja azt fenn. Ugyancsak nevetségesnek tartja, hogy a gyengébbik nem színpompás ruhákkal, a fehérre púderozott arc erőteljes sminkjével és színes parókákkal próbálja közszemlére tenni jómodúságát, miközben az öltözködésben is az egyszerű és elegáns megjelenést tartja elérendőnek. Az élet minden területén az úrinőt „értelmes, ízléses és érzékeny” megjelenés jellemzi (Wollstonecraft, 2014. 43. o.) – mintha a korban divatos úrinőkép (*gentle woman*), a finomkodó, felszínes és maníros, inkább karikatúraszerű dáma (*genteel woman*) állna szemben Wollstonecraft erényes, nagylelkű és jó modorú, illetudó hölgyével (*proper lady*). A 18. században a társadalmi elvárások „inkább lágyítottak (*soften*), nem pedig finomítottak (*refine*)” az úrinőkép vonásain (O’Brien, 2009. 190. o.), így az eszményként

lesz majd következő művének, az *Eredeti történeteknek* (*Original Stories*, 1788) a kiindulópontja.

tételezett nőalak elerőtlenítésével tovább gyengítették a női nem (*gentle sex*) megítélését. A *Gondolatok* kifigurázza a társasági életet kedvelő, frivol hölgyikéket, akik gyermekmegőrző módon a figyelem felkeltésére és felszínes bókokra vágyanak: az ilyen dámák „nincsenek hasznára a közösségnek – mondja szatirikusan a szerző –, és haláluk alig tűnne fel” (Wollstonecraft, 2014. 158. o.).

A gyermeknek minden életszakaszban és élethelyzetben hasznos elfoglaltságokat kell találni, nem szabad hagyni, hogy testük és elméjük ellustuljon vagy eltunyuljon. A művészetek gyakorlása – zenélés, rajzolás – mellett a levélírás és az olvasás örömteli és hasznos tevékenységet jelent a fogékony kislányok számára. Az olvasás ezek közül „a legesszerűbb elfoglaltság” (Wollstonecraft, 2014. 49. o.), mely fejleszti a gondolkodást, és mélyíti az érzéseket. Wollstonecraft a komoly tartalmú, allegorikus olvasmányokat ajánlja, melyekben a morális gondolatot az írói képzelet illusztrálja; a Biblia időigényes és kihívást jelentő olvasata mellett a vallást közérthetőbb példákon keresztül is meg lehet közelíteni. A nagy angol szerzők dicséretekor viszont óva int a felszínes és közhelyeszerű ízlésmegnyilvánulásoktól – például, Milton fenségességének, Pope eleganciájának vagy éppen Shakespeare eredeti zsenialitásának emlegetésétől (Wollstonecraft, 2014. 51–52. o.).¹⁰ Mégis a legfőbb paragrafus az „Olvasás” részt lezáró, mely kijelöli a női élet célját:

Az elme semmilyen tevékenysége nem lehet elégséges kifogás arra, hogy a házkörüli teendőket elhanyagoljuk, és, úgy vélem, ezek össze nem vethetőek. Egy nő alkalmassá válhat, hogy egy értelmes férfi barátja és társa legyen, és eközben tudja, hogy hogyan gondoskodik annak családjáról (*his family*) is. (Wollstonecraft, 2014. 56. o.)

Több fejezet is foglalkozik a kislányok temperamentumának szabályozásával, a kedélyállapot hullámzásának elkerülésével és az indulatok elfojtásával – „az önmegtartóztatás” (vö. öntagadás, *self-denial*) Wollstonecraft szerint egész életen át tartó feladat (Wollstonecraft, 2014. 65. o.). Locke szerint is a gyermekek jó modorra nevelését „idejekorán” kell kezdeni, mivel „minden erénynek, érdemnek alapja, lényege az, hogy az ember meg tudja tagadni vágyait, szembe tudjon szállani hajlamaival és csak azt tegye, amit értelme, legjobb

10 Az olvasás kitüntetett szerepet játszik a nőnevelésben Wollstonecraft szerint, aki kora női olvasóinak összeállított és 1789-ben kiadott egy szöveggyűjteményt is *The Female Reader* címmel (az alcím: *Or Miscellaneous Pieces in Prose and Verse; Selected from the Best Writers, and Disposed Under Proper Heads; For the Improvement of Young Women*). Első írói sikereit pedig gyermekeknek szánt könyvével érte el (a már említett *Eredeti történetek, Original Stories*, 1788), melyben egy nevelő nő példázatos történetekkel oktatja a rábízott két leánygyermeket.

belátása diktál neki, ha mindjárt hajlama másfelé vonja is” (Locke, 1914. 59. o.). A mértékletességre történő testi-lelki nevelés hozadéka, hogy az érett és kiegyensúlyozott férfiak és nők szülőkké válva megfelelő módon tudják majd a gyermekeket nevelni. Wollstonecraft hangsúlyozza, hogy a leendő anyák példamutatónak kell hogy viselkedjenek leányaik előtt, ezért kiemelten fontos „a modor méltóságának és az illendő viselkedésnek” ifjúkorban való elsajátítása (Wollstonecraft, 2014. 97. o.). Ám a szerzőnek nincsenek illúziói, ha körülnéz, és kortársai szellemi szintjére és gondolkodásmódjára reflektál. Csalódottságát fejezi ki az általános állapotok miatt, mikor Alexander Pope híres maximáját idézi némiképp elferdítve, miszerint „a legtöbb nőnek és hasonlóan sok férfinak egyáltalán nincs jelleme (*character*)” (Wollstonecraft, 2014. 111. o.). Sajnos, az is eredmény, ha elmondható, a legtöbb férfi és nő a korban elfogadott nézetek szerint gondolkodik, már ha gondolkodik egyáltalán.

Visszatérve az önmegtagadás gondolatához, jó pár személyes passzusban Wollstonecraft maga is elfogadja, hogy a szenvedélyek elfojtása nehéz feladat, például a szerelemben az ember nem tudja visszafogni érzéseit. Esendőségünket el kell fogadnunk, és „nevetséges lenne azt feltételezni, hogy különbek vagyunk a többi embernél”, hiszen mindannyiunknak vannak hibái, melyekből tanulnunk illik. Az emberi felfuvalkodottságra jó példa Jonathan Swift, aki szatíráiban kigúnyolta a fajt, hangoztatta, csak egyes embereket kedvel, miközben tönkretette egy leány életét: felsőbbrendűsége „egyedivé tette, de nem tiszteletreméltóvá” (Wollstonecraft, 2014. 90. o.).¹¹ Máshelyütt elismeri, hogy az érzékeny emberek, sajnos, könnyen és óhatatlanul csalódnak. A személyes érintettségű passzusokhoz vallásos hang társul, és prédikációjellegűt öltenek ezek a részek, mintha a szerző elfelejtené, miről is értekezik éppen. Wollstonecraft szerint – és ebben teljesen antilocke-iánus (igaz, főként magáról és önképzéséről beszél) – a mindennapi viszontagságok közepette az elcsüggedt, szenvedő lélek vigasztalást csak az Evangéliumban találhat. Mi több, a szerző itt a deisták nézeteivel szemben azt vallja, hogy ugyan az emberi elme Istentől kapott fényforrásunk, nevetségesnek bizonyul, ha működési körén túl, a hit területére merészkedik. Wollstonecraft északkritikája előkészíti a mű bibliai zárlatát, miszerint tévelygő korunkban csak „tükör által homályosan látunk”, míg a lélek igazi örömeinek keresése és megtalálása elhozza a valódi önismeretet, „akkor pedig úgy ismerem majd, amint én is megismertettem” – idézi Pál apos-

11 Wollstonecraft Swift szeretőjére, Esther Johnsonra céloz, akivel a pap nem szentesítette kapcsolatát, illetve egyes források szerint titokban mégis feleségül vette a hölgyet. Volt szerencsém a dublini Szent Patrik- székesegyházban megtekinteni a főesperes síremlékét, akit végakarata szerint szeretett Stellája mellé temettek.

tolt (Korinthusiakhoz írt 1. levél 13:12). Korábban is idézi az apostolt, és valódi bölcsességnek tartja, amit az önfegyelemmel összhangban az isteni fenyítésről mond, miszerint „első pillanatban semmiféle fenyítés sem jár örömmel, hanem keserves, ámde utóbb a megigazulás békességes gyümölcseivel fizet azoknak, akik abban edződnek” (Zsidókhoz írt levél 12:11). A női léleknek, mondja a prédikátor nevelőnő, igazi boldogságot és szilárd fogódzókat csak az erényes, hitbéli élet adhat:

Milyen elszántan keresi az érzékeny lélek az őszinte barátságot, és vágyódik a tiszta jószág megtalálására. Amikor siker koronázza kutatását, boldogan öleli magához a káprázatot; de ne képzeljük, hogy kincsre talált. A fátýolfelhő eloszlik, az ábrándkép hirtelen eltűnik, és micsoda fájdalmas üresség marad a szívben! üresség, melyet csak a vallás tölthet be – és mégis milyen kevesen folyamodnak ehhez a belső megnyugváshoz! (Wollstonecraft, 2014. 74–75. o.)

A *Gondolatoktól* igen messzire jut szerzőnk főművében, *A nő jogainak védelmében* (*A Vindication of the Rights of Woman*, 1792), ahol Locke hatása háttérbe szorul, mivel főként Rousseau *Emiljével* polemizál. Ugyan Emil természetes nevelését értékeli, ám a Zsófia neveléséről szóló részt „nagyértékben természetellenesnek” (*grossly unnatural*) tartja. Wollstonecraft hozzáteszi, hogy Rousseau szerint a nő célja, hogy tetszést (*pleasing*) váltson ki, kellem és báj jellemezze (Wollstonecraft, 2004. 38. o.). A *Gondolatok* közbeékelt társadalomkritikájában („A vagyon nélküli, korszerűen képzett nők szerencsétlen helyzete” fejezetben) szóvá teszi, hogy igen beszűkült az egyedülálló nők élettere, és a dolgozni vágyók számára a nem igazán megbecsült nevelőnői és iskolai tanári pálya nyitott (Wollstonecraft, 2004. 69–78. o.). A későbbi értekezésben Wollstonecraft alaposabban elemzi a női életlehetőségeket a divatos börtönben élő feleségtől, az egyedülálló és a fiútestvér által kénytelen-kelletlen befogadott vénlány, valamint az özvegy státuszán át a nevelőnő és a prostituált karrierjéig. A nők nevelésének egyik sarkalatos rousseau-ista elve, hogy a leányoknak mindig „az illem fegyelmének” kell engedelmeskedniük, így „idejekorán kell hozzászokniuk az akadályokhoz, [ez] elválaszthatatlan a nemüktől” (Rousseau, 1997. 278. o.). A nők esetében pontosan a nevelés okozza az „öntagadás” (*self-denial*) korai elsajátítását, az élethorizontok beszűkülését és a kijelölt határok szervilis elfogadását (Wollstonecraft 2004. 104. o.), ami már negatív előjelű a nők felszabadítását sürgető kései műben. A *self-denial* önkontrollként – főként Locke hatására – a *Gondolatokban* is jelen van; igaz, itt még pozitív módon és a jó modor, valamint az erény eléréséhez szükséges vezérelvként jelenik meg, megidézve Locke *mens sana in corpore sano* felütését:

„Az elme és egyúttal a test egészségét általánosságban a mértékletesség [vö. önmegegyenlítés] alázatos elfogadásával és annak kellemetlen tevékenységeivel lehet elérni” (Wollstonecraft, 2014. 65. o.).

Az Eredeti történetek természetes nőnevelése

Wollstonecraft 1787-ben adja ki a *Gondolatokat*, és alig egy éven belül megjelenik az *Eredeti történetek* (*Original Stories*) 1788-ban. Első írói sikereit ezzel a gyermekeknek szánt könyvével érte el, melyben egy nevelőnő példázatos történetekkel oktatja a rábízott két leánygyermeket. Az *Eredeti történetek* két tinédzser korú lány – a tizennégy éves Mary és a tizenkét éves Caroline – képzésének gyakorlatát mutatja be lépésről lépésre huszonöt fejezetben. Anyjuk halála után apjuk magánnevelőnőt fogad melléjük, és Mrs. Mason a természetben, kint a parkban sétálva oktatja és neveli a lányokat protestáns szellemben, elbeszélgetve velük az emberi jellem és az önismeret kérdéseiről, a szépség, a boldogság mibenlétéről, a másokkal szembeni tisztelet és odaadás fontosságáról, valamint az állatok szeretetéről. Minden egyes „lecke” adott problémát jár körül, melyet a nevelőnő példázatos történetekkel támaszt alá, tesz érzékletessé. Szerzői bevezetőjében Wollstonecraft utal arra, hogy a gyerekeknél a tudás átadásában a példák „egyenesen az érzékekhez és a szívhez szólnak”, és később a mesékből levont erkölcsi tanulság is a nevelő segítségére lehet a gyermek gondolkodásának fejlesztésében (Wollstonecraft, 1906. xviii–xix. o.).¹² John Locke maga is kiemeli a példák fontosságát a nevelésben, mivel a gyermekeket nehéz szabályokkal rávenni a jó cselekedetek megtételére. A *Gondolatokban* írja, hogy „mindazon utak, módok közül, amelyekkel gyermekeket oktatni, erkölceiket formálni lehet, a legegyszerűbb, legkönnyebb s leghathatósabb, hogy példával mutassuk nekik mindazt, amit tenniük avagy kerülniök kell” (Locke, 1914. 96. o.).¹³ Ugyanakkor az érzelmi hatás mellett a példázatok megvitatásakor, Wollstonecraftnál a gyermek nyiladozó értelmére épít – nála is a gyermek „eszes lény” (Locke, 1914. 68. o.).

Wollstonecraftnál a lányok erényes és boldog életre való nevelése az állatok szeretetével veszi kezdetét. Minden élőlény Isten teremtménye, aki gondját viseli

12 Tanulmányomban végig a mű 1906-os kiadását használom, a zárójelben megadott oldalszámok erre a szövegre vonatkoznak. A mű magyarul nem olvasható, így minden idézett szövegrészlet a saját fordításom.

13 Wollstonecraft locke-i és rousseau-ista kötődéseiről lásd Natalie F. Taylor Wollstonecraft filozófiájáról szóló remek könyvét (*The Rights of Woman as Chimera: The Political Philosophy of Mary Wollstonecraft*, 2007). Sajnálatos módon a korai *Eredeti történetekről* nem esik szó a monográfiában.

minden gyermekének. Így az állatok kínzása, a velük való kegyetlen bánásmód vagy éppen a férgek, bogarak eltiprása és a madarak megölése a gonoszság maga. Ellenben a „jószág elsősorban azt jelenti, hogy ne okozzunk fájdalmat semmilyen élőlénynek; [...] és annyi örömet adjunk, amennyit tudunk” (Wollstonecraft, 1906. 3. o.). A lecke végén, melynek során a természet szépségeinek csodálata mellett ellenpéldaként hozott állatkínzó történetekkel botránkoztatja meg a lányokat a nevelőnő, dicséret illeti a tanulókat, akik Isten tanítását követve „értelmes lényekként jól cselekedtek”, mikor megmentettek egy törött szárnyú madarat és annak fiókáit. A gyermekek képzése gyakorlatiasan zajlik, és a jólelkűség megtapasztalása lenyomatot hagy a gyermeki szívekben, mint a viaszba nyomott mintázat, mondja Mrs. Mason – vagy mint az üres, fehér papírra írott szavak, ha Locke *tabula rasa*-metaforáját idézzük fel. Az állatok társként való elfogadása több történetben is megjelenik, például az őrült Robinében, aki miután elveszíti népes családját, feleségét és gyermekeit, csak a kutyájára számíthat, majd az állat is elpusztul, és bánata elemészti. Erőteljesebb társadalomkritika bújik meg a Bastille-ba zárt rab történetében, akinek a börtönőr eltapossa egyetlen barátját, egy pókot. Ám a történelmi események és a korrajz nem érdekli a lányokat; a nevelőnő, úgy tűnik, pusztán a gyerekek érzelmeire kíván hatni.

Mrs. Mason számos története az elkényeztetett, viselkedni nem tudó leányok boldogtalan életét mutatja be beszédes nevű karakterekkel: van itt hirtelen haragú (Jane *Fretful*, vö. „ingerlékeny”), rosszul öltözött (Mrs. *Dowdy*, vö. „slampos”) és hazudozós (Lady *Sly*, vö. „alattomos”). A mindennapi rutin kialakításánál és betartásánál fontos, hogy értelmes tevékenységgel foglalják el magukat a leányok. A ház körüli teendők elvégzése, az elesettek megsegítése mellett van idejük rajzolni, zenélni tanulni és olvasni. Ugyan minden hasznos elfoglaltság edzi és élesíti az elmét, az olvasás a tudás megszerzésének kitüntetett útja, mert „érzelmeiket generál, melyeket az értelem tart ellenőrzése alatt” (Wollstonecraft, 1906. 54–55. o.). Mrs. Mason a kortárs gyermekíró Mrs. Trimmer *Nagyszerű történeteit* (vö. *Fabulous Histories* 1786) adja ki napi olvasnivalónak, és végül is a nevelőnő összes története és maga az *Eredeti történetek* fiataloknak szánt példázatok – épületes olvasmányok. Mondhatnánk, kitalált irodalmi narratívák, ám mindhárom szerző ragaszkodik ahhoz, hogy történeteinek forrása a környező világ, és így képesek az írásként való életre nevelni olvasóikat. Mrs. Mason búcsúzóul átnyújtja történeteinek gyűjteményét a lányoknak – a könyv keletkezéstörténetének köre bezárul.¹⁴

14 Az olvasás tevékenysége kitüntetett szerephez jut a nők nevelésében, és a felvilágosodás nagy gondolkodói – például Rousseau, Burke, Locke, Kant – óva intették az ifjakat a fiktív történetek és a románcok komolyan vételétől. Wollstonecraft maga is több mű-

A lányok nevelésében ugyancsak fontos a kezdetektől fogva, hogy ne hazudjanak a gyermekek, kerüljék a valótlanosság állítását, a hamisságot az élet minden területén. Az igaz ember/nő ismérve, az igazság szeretete természettől fogva meghatározó kell legyen, mivel a lélek szépségét és annak erényét az ember jósága és becsületessége keretezi. Így – összhangban a nevelőnő protestáns etikájával – „hazudni bűn, amiért büntetés jár”, jelenti ki Mrs. Mason, bár nem közli, milyen formában bünteti majd a leányokat. Az igazi úrinő, a nemeslelkű hölgy (*gentlewoman*) példája Mrs. Trueman (vö. „igaz ember”), aki méltóság-teljes, őszinte és egyszerű módon éli erényesen jóakarátú életét, míg vele szemben Lady *Sly* (vö. „alattomos”) sosem járt egyenes úton, és ugyan a felsőbb körökhöz tartozik, ez nála „csak társadalmi állapot, nem jár valódi méltósággal” (Wollstonecraft, 1906. 22–23. o.). Locke úriember-, *gentleman*-koncepciójának hatására a nemesség, a jámbor nemeslelkűség (*gentleness*) eszménye központi a műben. Mrs. Trueman és lelkész férje „nemes emberek”, de nem a vagyonuk vagy társadalmi rangjuk biztosítja előkelőségüket: a locke-iánus elgondolással összhangban, a házaspár művelt, van ízlésük a művészetek terén, és otthonuk a boldogság szigete.

A temperamentum kordában tartása, a düh- és egyéb érzelmi kitörések elfojtásának gyakorlata már kisgyermekkortól a nevelő feladata kell legyen. Ahogy Locke is írja a lélek korai képzéséről:

A test ereje, edzettsége elsősorban a viszontagságok elviselésében nyilvánul meg, ugyanabban nyilvánul meg a lélek ereje is. És minden erénynek, érdemnek alapja, lényege az, hogy az ember meg tudja tagadni vágyait, szembe tudjon szállani hajlamaival és csak azt tegye, amit értelme, legjobb belátása diktál neki, ha mindjárt hajlama másfelé vonja is. (Locke, 1914. 59. o.)

A testedzés ugyan direkt módon nem jelenik meg Wollstonecraft művében; igaz, a szereplők sokat sétálnak a szabadban, és Mrs. Mason a fizikai fájdalom elviselését testi és lelki gyakorlatnak tartja. Ugyanakkor a kislányok jellemével és azok hibáinak javításával több lecke, beszélgetés is foglalkozik. A VII. fejezetben előadott példabeszéd a tulipán magáért való szépségéről és a rózsza hasznosságáról nemcsak a külső és a belső szépség kérdését járja körül, hanem a két leány karaktere közti különbséget tematizálja. Mary gyors észjárású és

vében kritizálja korának írónőit: *Mary* című regényében vagy a *Gondolatok a leányok neveléséről* című írásában (Wollstonecraft, 2014. 48–56. o.) és *A nő jogainak védelmében értekezésében* is ír a szentimentális regények káros hatásáról (Wollstonecraft, 2004. 228–229. o.).

mély érzésű, míg Caroline szép és jólelkű. Ám az okos Mary előszeretettel nevet ki másokat, a szolgálkkal is lekezelően bánik, valamint rendszeresen elkésik, és halogatja tennivalóit. A bájos Caroline büszke szépségére, gyakran viselkedik hiú módon, és még falánk is. Mrs. Mason rendszeresen szembesíti a lányokat viselkedésük defektusaival, így egy idő után odafigyelnek ezekre, és szépen-lassan megtanulják kontrollálni saját magukat, hiszen „a társadalomban az erényes élet [...] elfojtással (*self-denial*) jár” (Wollstonecraft, 1906. 39. o.). A szülői és nevelői felügyelet elfogadásával a gyermekek képesek önkontrollt – önmehtagadást – tanulni, miközben elméjük „fehér lapja” a gyakorlati képzés során íródik tele összhangban Locke *tabula rasa*-koncepciójával. Az *Eredeti történetek* végén Mrs. Mason útjára bocsátja tanítványait, akik sokat változtak:

Caroline szép vonásait az értelem hatotta át, míg a jóindulat életteli ragyogást adott tekintetének, melytől az szebb és ígézőbb lett. [...] Mary ítélőképessége napról napra megerősödött; pontosabban, ahogy a lány egyre többet tapasztalt, lendületes érzései bevésték eszes következtetéseit elméjébe. (Wollstonecraft, 1906. 79–80. o.)

A nevelőnő kérésére a lányok ezután őszinte levelekben számolnak be érzelmi és értelmi fejlődésükről – mintegy innentől saját magukat ellenőrizve (a *self-monitoring*-ről lásd Richardson, 2002. 31. o.).

Az *Eredeti történetek* példázatai néhol morbid és rendkívül szomorú, valójában felnőtteknek szánt „antimesék” – gondoljunk csak az örült Robin szerencsétlenségére, a tengerész Jack sztoikusán túrt szenvedéseire, a walesi hárfás bánatára, Charles Townley eltékozolt életére vagy éppen a londoni szegény családok horrortörténeteire; a férfiak mind borzasztó véget érnek. Jogosan tesszük fel a kérdést: milyen nevelőnő képes ilyen történetekkel kínozni a tizenéves lánykákat? Az *Eredeti történetek* elszánt főhősnője, Mrs. Mason tényleg hiszi, hogy a való életből vett példázatok megvitatása során a lányok érzelmi fejlődése irányítható, míg elméjük „az igazság és a jóság” elfogadására formálható (ahogyan ez a mű hosszú alcímében olvasható).¹⁵ Mrs. Mason alakja, írja az 1906-os kiadás szerkesztői előszavában E. V. Lucas, kérlelhetetlen moralista és racionalista, „a brit matróna” prototípusa, aki híjával van minden női bájnak és kedvességnek (*Editor's Introduction*, x–xi. o.). Valóban a *Történetekből* megismert nevelőnő alig mosolyog, és csak egyszer – mikor a hárfás

15 A teljes cím így hangzik: *Eredeti történetek a való életből; beszélgetésekkel, melyek célja az érzelmek szabályozása és az elme formálása az igazság és jóság elérése érdekében* (*Original Stories from Real Life; with Conversations Calculated to Regulate the Affections, and Form the Mind to Truth and Goodness*).

játékát hallgatja – enged utat érzelmeinek. Keresztény sztoicizmusában mintha az összes szereplő felett állna: nem fél a vihartól és a haláltól – „Isten vigyáz ránk”, hirdeti (Wollstonecraft, 1906. 33. o.). A két leány tart tőle, tekintetétől, rosszalló arckifejezésétől, és a könyvben a legnagyobb dicséret, mikor egyszer barátjának nevezi Maryt annak jó magaviseletéért. Ugyanakkor segíti a szegényeket, odafigyel az elesettekre, és szereti barátait, ápolja szerettei emlékét. Az általa előadott szenvedéstörténetekhez hasonlóan saját élete is sorscsapásokkal teli, hiszen korábban elveszti férjét és leánygyermekét.

Wollstonecraft nevelőnője különleges karakter, ám az olvasó mégis úgy érzi, némi embertelen kegyetlenség övezi a tökéletességre törekvő eszményi magántanító módszereit.¹⁶ Lucas nemcsak szigorúságát emeli ki, hanem kijelenti, hogy a korai mű egyenesen ballépés a szerző pályáján (*Editor's Introduction*, xiii. o.). Az igaz, hogy későbbi műveiben Wollstonecraft elveti a „maszkulin” hangú kioktatást, a nevelési kézikönyvek (*conduct books*) és a tanácsadó könyvecskék stílusát, de el kell fogadnunk, hogy ez a műfaj is fontos állomás a szerző saját fejlődésében (Jones, 2002. 119. o.). Mi mást várhatnánk egy nevelésfilozófiai szerzőtől, aki végig az őszinte és autentikus életet hirdeti, mint hogy maga is képes legyen változni, és az önmegtagadás vagy önmeghaladás révén fejlődni? Ha így tekintünk a korai művek, a *Gondolatok a leányok neveléséről* és az *Eredeti történetek* írójára, akkor kijelenthetjük, hogy Mrs. Mason jó munkát végzett.

Konklúzió

Wollstonecraft a korai művekből tanulva, beépítve Locke-nak az általános nevelésre vonatkozó észrevételeit, átveszi a locke-iánus „észszerű” keretet a korlátok elfogadásáról, majd kiegészítve azt Rousseau főművének „szenvedélyes” szövegszerű kritikájával megírja *A nő jogainak védelmében* című értekezését. Kiindulópontja, hogy Rousseau az érzelmek, a szív filozófusa, míg Locke az ész és a fejé.¹⁷ Natalie F. Taylor ironikusan nem véletlenül mutatja Wollstonecraftnál két mestere értelmezésében a nőt magát félkésznek, a női szerzőt

16 A könyvben a falusi szegény iskola tanítónőjét is megismerjük, akinek egyébként Mrs. Mason szerzett állást és így megélhetést, ám a privát és intézményes oktatás közötti különbségekről nem olvashatunk (XVIII. fejezet).

17 Közhelyszerű a francia és az angol gondolkodó ilyesfajta megkülönböztetése, ám egy érdekes cikkre hivatkoznék itt. Robert Mankin Locke-nál Michel de Montaigne szövegszerű megjelenéseire hívja fel a figyelmet, és arra, hogy – szintén montaigne-i hatásra – az angol filozófus retorikája bővelkedik az arcra tett utalásokban (Mankin, 2005. 387–401. o.).

pedig fél-lénynek (*half-being*) (Taylor, 2007. 39. o.). Lehet, hogy *kiméraszerű* a nőkért felszólaló filozófusnő figurája, aki a kortárs és kurrens elméletek olvasatával próbálja összerakni nőnevelés-koncepcióját, miközben még keresi saját hangját. Tekinthetjük Wollstonecraft korai műveit a szerző nevelődésének, az írásokat az adott keretek között az *agonalitás* terepének, hogy majd később azon túllépve pontosan a nőknek a társadalomban korlátok közé szorított és elnyomott szerepét kérdőjelezzze meg. A későbbi művekben – regényeiben és értekezéseiben – már nem az úrinő, az illetudó hölgy vagy a vigaszra váró női lélek áll a középpontban, hanem a függetlenségre vágyó, teljes értékű és teljes életet élő nőalak.

Felhasznált irodalom:

- Antal Éva (2018): „Írónia és *Bildung*: 18. századi brit női neveléskritikák (Wollstonecraft, Edgeworth és Macaulay).” In: Sárkány Péter és Schwendtner Tibor (szerk.): *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban*. Líceum Kiadó, Eger. 123–136.
- Antal Éva (2019a): „Ladies and gentle(wo)men” – Mary Wollstonecraft az úrinő nevelésről. In: Tánczos Péter (szerk.): *Női reprezentációk. Maecenas Maecenatum: A Semsey Andor Múzeum évkönyve Sorozat 1*. Debreceni Egyetem Kiadó (DUPress), Debrecen. Megjelenés alatt.
- Antal Éva (2019b): Mary Wollstonecraft a természetes locke-iánus nőnevelésről. In: Karlovitz J. T. és Torgyik J. (szerk.): *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. International Research Institute, Komarno. 397–404.
- Gilbert, S. M. és Gubar S. (1984): *The Madwoman in the Attic. The Woman Writer and the Nineteenth Century Literary Imagination*. Yale University Press, London and New Haven.
- Jones, V. (2002): Mary Wollstonecraft and the Literature of Advice and Instruction. In: Johnson, C. L. (szerk.): *The Cambridge Companion to Mary Wollstonecraft*. Cambridge University Press, Cambridge. 119–140.
- Locke, J. (2004): *An Essay Concerning Human Understanding*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Locke, J. (2007): *Some Thoughts Concerning Education*. Dover Publications Inc., New York.
- Locke, J. (1914): *Gondolatok a nevelésről*. Ford. Mutschenbacher Gyula. Stephaneum R.T. Nyomda, Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.

- Macaulay, C. (2014): *Letters on Education: With Observations on Religious and Metaphysical Subjects*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mankin, R. (2005): Locke's Education of the Personality. *Dans Études anglaises*, Tome **58**. 4. sz. 387–401.
- O'Brien, K. (2009): *Women and Enlightenment in Eighteenth-century Britain*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Poovey, M. (1984): *The Proper Lady and the Woman Writer: Ideology as Style in the Works of Mary Wollstonecraft, Mary Shelley, and Jane Austen*. University of Chicago Press, Chicago and London.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra-könyvek. Sorozatszerk. Géczi János. Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Richardson, A. (2002): Mary Wollstonecraft on Education. In: Johnson, C. L. (szerk.): *The Cambridge Companion to Mary Wollstonecraft*. Cambridge University Press, Cambridge. 24–41.
- Rousseau, J.-J. (1997): *Emil, avagy a nevelésről*. Ford. Győri János. Papirusz Book, Budapest.
- Séllei Nóra (1999): *Lánnyá válik, s írni kezd. 19. századi angol írónők*. Orbis Litterarum világirodalmi sorozat. Sorozatszerk. Abádi Nagy Zoltán és Gorilovics Tivadar. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Showalter, E. (1994): A feminista irodalomtudomány a vadonban. Ford. Kádár Judit. *Helikon*, **XL**. 4. sz. 417–442.
- Taylor, B. (2003): *Mary Wollstonecraft and the Feminist Imagination*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Taylor, N. F. (2007): *The Rights of Woman as Chimera: The Political Philosophy of Mary Wollstonecraft*. Routledge, New York & London.
- Wollstonecraft, M. (1906): *Original Stories* with Five Illustration by William Blake, with Introduction by E.V. Lucas. Henry Frowde, London.
- Wollstonecraft, M. (2004): *A Vindication of the Rights of Woman*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Wollstonecraft, M. (2014): *Thoughts on the Education of Daughters*. Cambridge University Press, Cambridge.

Dr. Antal Éva főiskolai tanár
Eszterházy Károly Egyetem
Anglisztika és Amerikanisztika Intézet

A bölcsészeti kar létjogosultsága és a kart ért kritikák az elsődleges források tükrében a Pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen

Hüber Gabriella Margit

Bevezetés

A bölcsészeti kar létrejöttének vizsgálata a kart ért kritikákra vezethető vissza, melyek nem új keletűek, már a XVIII. század elején találkozhatunk hasonló vádakkal, mint a kar stúdiumainak haszontalansága. Utóbbi kritikák tükrében fontosnak vélem megvizsgálni, milyen célkitűzések, gondolatok mentén született meg a kar. A tanulmány újszerűségét egyrésről azoknak az elsődleges forrásoknak a feldolgozása adja, melyeket a kutatók még nem helyeztek górcső alá. Az egyetem funkcióváltozásai kapcsán fontosnak tartom, hogy a már számos alkalommal elemzett összegzések (pl. Weszely Ödön székfoglaló beszéde) mellett a kor más teoretikusainak elméleti összegzései is elemzésre kerüljenek. Ezen kívül a már említett kritikák kapcsán új szemszögből kívánom megközeleíteni a bölcsészkar létrejöttét, mely manapság is aktuális, hiszen a bölcsészlet gyakran megkérdőjelezésre kerül. A korábban még nem elemzett elsődleges források bővíthetik eddigi ismereteinket az egyetem funkcióváltozásairól, szélesebb spektrumba helyezhetik az egyetemtörténeti kutatásokat, ezenkívül a bölcsészeti kart ért kritikák tükrében a kar története egészen más megvilágításba kerülhet.

A tanulmány a Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar létrejöttére fókuszál, a szellemtörténet jellemzése után a bölcsészkar pozsonyi megnyitásának folyamatát részletezi, kitér a kezdés évében működő tanszékekre, a professzorok és stúdiumok ismertetésére. A bölcsészeti kar létrejöttéről, célkitűzéseiről számos elsődleges, eddig még kiaknázatlan forrás áll rendelkezésünkre, ilyen többek között *Dr. Kornis Gyula nyugalmazott rendes tanárnak, a Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar megválasztott dékánjának előadása a bölcsészeti kar jelentőségéről a tudományegyetemen*. Mielőtt azonban a fent felsoroltakra sor kerülne, szót kell ejteni a kor szellemi áramlatairól, bővebben a szellemtörténetről, mely befolyással volt a bölcsész tudományok elterjedésére. Utóbbi a tanulmány terjedelmi kikötése okán csak a teljesség igénye nélkül lehetséges, azonban mindenképpen szükséges említést tenni róla.

A kutatás alapját az előre meghatározott szempontok szerint kiválasztott másodlagos (neveléstörténeti kézikönyvek, lexikonok, bibliográfiák, repertóriumok, szakkönyvek) források mellett többségében elsődleges (Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem tanévi iratai) források jelentik, melyek összefüggéseinek feltárására a forráskritika és a történeti forráselemzés módszerét alkalmazzuk. A tanévi iratokban megjelent írások elemzése, értelmezése során különösen nagy jelentősége van a forráskritikának (pl. az adott írás mennyire a közvélemény vagy csak éppen annak írójának gondolatait közvetíti).

A szellemtudományok elterjedése

A bölcsészettudományok elterjedéséhez nagyban hozzájárult a XIX. század végén és a XX. század elején elterjedt szellemi irányzat, a szellemtörténet. A természettudományok hegemoniájának megtörése érdekében tett lépések kapcsán említést kell tenni Dilthey személyéről, aki létrehozta a szellemtudományok fogalmát. Ő volt az első, aki gondolatrendszert formált abból a felismerésből, miszerint a természettudományok metodikái és törvényei „birtokba vették” az ember és a társadalmi folyamatok vizsgálatát (Olasz, 1999). Alapvetően a szellemtudomány azt a tudományt és történetet foglalja magába, amit az emberi szellem alkotott, tehát az emberi szellemet helyezi középpontba. Ennek okán az eddigiekhez képest új módszertanra van szükség, mivel nem lehetséges a természet tanulmányozásával azonos módszertant használni. Tehát el kell különíteni a természettudomány módszertanától és fogalomrendszerétől, és önálló módszertant, fogalomrendszert kell alkotni. Az analízis helyett az intuíciót kell előnyben részesíteni, a távolságtartást a beleélő alanyiságnak kell átvennie, míg az induktív megközelítést a deduktív váltja fel (Poszler, 2002). A szellemtörténetet és a pozitívizmust gyakran állították szembe egymással „mint a francia és német szellemisség reprezentatív megnyilatkozásait” (Olasz, 1999. 57. o.). A bölcséleti alapozás és a belőle fakadó művek látszólag a pozitívizmussal folytatott heves vitában jönnek létre, azonban a későbbi tudománytörténeti folyamatokból arra a megállapításra lehet jutni, hogy a pozitívizmus és a szellemtörténet azonos alapokból alakul meg, azonos paradigmában alkot. Nagy József (későbbi Halasy) az, aki a magyar teoretikusok közül elsőként értekezett a modern gondolkodásról, a szellemtudományok fontosságáról. *Változó nemzedékek* című művében így fogalmaz: „Nálunk épp úgy, mint Európa-szerte, bátor, új kezdeményezések fakadtak belőle. Vele kezdődik korunk szellemének hasadása. Ez a nemzedék még a XIX. sz. nevelése, de amint magára eszmél, megtagadja a belénevelt eszményeket: valami másra vágyakozik, maga sem

tudja tisztán, mire. Új ideálok felé tör. A közösségnek új formája forrong benne. A nagy német-mondás nemzedéke ez, amely csak egyet tud biztosan, hogy amit ő akar, az nem a XIX., hanem a huszadik század!” (Halasy–Nagy, 1935. 11. o.) Nagy József szintén ehhez a nemzedékhez tartozik, illetve azok a professzorok is, akik az egyetem bölcsészkarán a legnagyobb hatású beszédeiket tartották, ide sorolandó többek között a jelen részben fókuszba kerülő Kornis Mihály is.

Küzdelem a bölcsészeti kar felállításáért Pozsonyban

A bölcsészeti kar felállításának küzdelme okán érdemes röviden a kar szempontjából összefoglalni az eseményeket. Az 1914/15-ös tanévben a pozsonyi egyetemen csak a jogi fakultás kezdte meg működését, az állami költségvetés helyzetétől tették függővé a többi kar megnyitását. A pozsonyi tudományegyetem felállításakor csak egyetemi jelleget kapott, ugyanis egy egykarú egyetemről beszélünk, mely a kezdetekben kizárólag a jog- és államtudományok tanítására fókuszált. A törekvések között szerepelt, hogy minél hamarabb megszüntessék az egykarúságot, és egy valódi értelemben vett egyetem jöhessen létre. Az egykarúságot ellenzők úgy vélték, hogy egy egykarú egyetem, mely csak a jog- és államtudományok tanítására szorítkozik, valójában nem egyetem, és ha ezt a formáját hosszabb ideig őrzi meg, abban az esetben az intézmény „elszárad”, nem beszélhetünk majd igazi értelemben vett egyetemi jellegről. A bölcsészeti és természettudományi kar tehát a „még fel nem állított kar” néven szerepelt, így az 1914/15-ös tanévben mindössze két professzor, Hodinka Antal a történelem ny. r. és Kornis Gyula a filozófia ny. r. kapta meg kinevezését (Olasz, 1999). Miután az orvosi kar 1917-re tervezett felállítását nem tudták biztosítani, az egyetemi tanács 1917 februárjában Jankovich Béla vallás- és közoktatásügyi miniszterhez fordult. Ekkor az egyetem egykarúságának felszámolását és a bölcsészkar szeptemberi megnyitását kérték. Arra hivatkoztak, hogy a bölcsészeti kar megnyitása jár a legkevesebb költséggel, azonban a miniszter elutasította a javaslatot, mivel azon az állásponton volt, hogy az orvosi kar létrejötte előbbre való. Apponyi Albert kinevezése hozta meg a változást, akinek köszönhetően az 1917/18. tanévben a bölcsészeti és orvostudományi kar is megkezdte működését (Ravasz, 1983). 1918. október 5-én nyitották meg az első olyan kart, amely már három fakultással indult. A hónap végére azonban kitört az őszirozsás forradalom, majd decemberben az antant képviselőiben francia, januárban cseh csapatok szállták meg Pozsonyt. 1919. január 28-án bezárták az egyetemet, majd a cseh hatóság átvette, és 1919. december 10-én újra megnyílt „Cseh-szlovák Állami Komensky Egyetem” néven. 1920. február 24-én a magyar minisztertanács határozata alap-

ján a kolozsvári és a pozsonyi egyetem tanévé Budapesten kezdték meg, azonban utóbbi a felszerelések és helyiség hiányában csak bölcsészkarával képviseltette magát. 1923. október 14-én megkezdődött az Erzsébet Tudományegyetem pécsi szakasza. A bölcsészkar pozsonyi létrejötte tehát nem volt hosszú életű. A rövid időtartam ellenére mégis fontos időszak ez a bölcsészeti tudományok elterjedésében, hiszen az említett professzorok törekvései nélkül nem valósulhatott volna meg 1923. október 14-én a Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem Pécsre kerülése (Olasz, 1999).

A bölcsészeti kar tanárainak kinevezése 1918. március 10-én történt meg. A már említett 1914/15-ös tanév két kinevezésén kívül nyolc új tanárral bővült a kar tantestülete. A magyar és összehasonlító finnugor nyelvészet ny. r. tanára Zolnai Gyula dr. lett, a klasszika filológia ny. r. tanáráként Gyomlai Gyula dr. és Vári Rezső dr. kezdte meg tevékenységét. Császár Elemér dr. a magyar irodalomtörténet, míg Princz Gyula dr. a földrajz ny. r. tanáráként kapott kinevezést. Az egyetemes történelem ny. r. tanárának Lukinich Imrét, míg a pedagógia ny. r. tanárának Weszely Ödönt választották. A német nyelv és irodalom ny. r. tanára és a francia nyelv és irodalom mb. tanára pedig Thienemann Tivadar dr. lett. A Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar tehát hivatalosan 1918. március 17-én alakult meg tíz taggal Pozsonyban, ekkor választották meg első dékánját Kornis Gyula dr. és prodeánját Zolnai Gyula személyében (Szabó, 1940).

Dr. Kornis Gyula¹ nyugalmazott rendes tanárnak, a Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar megválasztott dékánjának előadása a bölcsészeti kar jelentőségéről a tudományegyetemen

A szerző előadása témánk szempontjából kifejezetten jelentős, hiszen a célkitűzés nem kevesebb, mint megindokolni a bölcsészeti kar létjogosultságát és jelentőségét az egyetemen. Az előadás annak a ténynek a megállapításával kezdődik, miszerint az eredeti tervek között nem szerepelt a bölcsészeti kar létrehozása, tehát úgy vélték, hogy egy tudományegyetem működhet bölcsészkar nélkül is. Az előzőekben ismertetésre került már Jankovich Béla kultuszminiszter álláspontja, melyről név nélkül ugyan, azonban szót ejt Kornis is. Úgy fogalmaz, hogy „az életkövetelte gyakorlati szempontokat és szükségleteket inkább kielégítő karok”

1 Kornis Gyula (1885–1958) filozófus, egyetemi tanár, az MTA tagja, ezen kívül befolyásos kultúrpolitikusként tevékenykedett (Kenyeres, 1967).

(Kornis, 1918. 18. o.) azok, melyek létrehozását az akkori javaslatok sürgetőbbnek találták. A szerző röviden említést tesz a 1912. évi XXXVI. törvénycikkről, mely egy egységes tudományegyetem felállítását tűzte ki céljául. A törvénycikkhez 1911. december 1-jén megjelent egy indoklás is, mely kitér a bölcsészeti kar mielőbbi létrejöttének fontosságára. Zichy János akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter úgy véli, hogy a Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi és a Matematikai és Természettudományi Karok pozitív hatással lesznek a közművelődés helyzetére. Kiemeli a középiskolai tanárképzés fontosságát, illetve azt a tényt, hogy az említett karok tanárai a középiskolai tanárok legjavából kerülnek ki. Álláspontja szerint a bölcsészettudományi karok létesítésével a kiváló képességű középiskolai tanárok előtt megnyílik az egyetemi karrier lehetősége, mely jobban fogja vonzani erre a pályára a tehetséges diákokat (Zichy, 1911).

Ezek után Kornis Gyula történeti áttekintéssel folytatja előadását, úgy véli, ahhoz, hogy a bölcsészeti kar jelentőségét megfelelően alátámassza, szükséges bemutatnia a különböző tudományelméleti felfogásokat az egyetemek kapcsán. Nagy jelentőséget tulajdonít a facultas artiumnak, mely a mai bölcsészeti kar ősenek számított a középkorban. A facultas artium, vagyis „ars” fakultás, egy filozófiai fakultást jelentett, magyarra bölcsészeti karként lehetséges fordítani. Az első évek során latin grammatikát, majd logikát tanultak a hallgatók, majd a sikeres vizsga után elnyerték a baccalaureatus fokozatot. Ezek után Arisztotelész természetbölcseleti művei következtek, miután ezt befejezték, a hallgatók megkapták a licentiatust. Legvégül Arisztotelész fő etikai művét elemezték, majd magiszterre avatták őket (Pukánszky és Németh, 1995). Kornis legfőbb érvként hangsúlyozza a középkori rendszerben azt az általa természetszerűnek nevezett érzést, miszerint a különböző karok közé valamilyenfajta egységet szerettek volna vinni, egyfajta kapcsolatot létrehozni. Ennek a tudományos belső egységnek a törekvésére hozza fel példaként a facultas artiumot, ugyanis minden hallgatónak ezt kellett először elvégeznie, és csak ezután folytathatta tovább jogi, teológiai vagy orvosi tanulmányait. Ez a fakultás adta meg azt az elméleti háttérrel, melyre a további szaktudományi képzés során építhettek a diákok. Ez a dialektikai, filozófiai érdeklődés a későbbiek során is hasznos volt, hiszen az elméleti tudósmunka előkészítőjeként funkcionált. Johannes Saresberiensist idézi a szerző, aki már a XII. század közepén így fogalmazott: „Ha elveszed az elvonó gondolkodást, tönkre megy a tudományok műhelye” (Kornis, 1918. 20. o.). Tehát összegezve az elméleti érdek az, amely biztosította a mai bölcsészeti kar ősenek az egyetemen való központi jelentőségét (Kornis, 1918).

Ez az álláspont azonban az idők során változott, és az elméleti alapok fontosságát felváltották a gyakorlati érdekeket szolgáló karok, melyek egyre tekintélyesebbé és hatalmasabbá váltak. Imanuel Kant 1790-es években írt ta-

nulmánya, mely *A fakultások vitája* címet viseli, szintén három, a korban már magasabbnak tartott egyetemi fakultás, a teológia, a jog- és az orvostudomány, valamint az ekkor már alsóbb fakultásnak nevezett filozófia viszonyát elemzi. Lényeges kiemelni, hogy Kant nem értett egyet az előbb felsorolt fontossági sorrenddel az egyes karok között. Tanulmányában a kormányzat, a politika és az ész szemszögéből vizsgálja az egyes karokat (Redl, 2001). Kant véleménye szerint a kormány azokat a karokat helyezi előtérbe, melyek által hatni tud a népre, a filozófiai kar „csupán” a tudomány érdekét szolgálja. Kant művében a filozófiai kar két egységét emeli ki, a történeti észlelés, illetve a tiszta értelem egységét. Mindkettő kölcsönösen hatással van egymásra, ezen kívül az emberi tudomány minden részére kiterjednek (Kant, 1970).

Kant álláspontja a filozófiai kar jelentőségét illetően a későbbiekben kapott szélesebb körű háttérrel. Kornis a kanti nézőpont után a német idealizmus felé irányítja gondolatait. A XIX. század elején a németek három új egyeteme (a berlini, boroszlói és bonni) igyekszik a napóleoni háborúk műveltségpusztító hatását ellensúlyozni. Ehhez az időszakhoz köthető, hogy egyre több német teoretikus (többek között: Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt) kezdett az egyetem fogalmával foglalkozni (Kornis, 1918). A fent nevezett gondolkodók egymásra gyakorolt hatásait előadásaik és az egyetemről alkotott elméleteik hasonlósága mutatja. Ez alapján Schelling előadásai és a humboldti egyetemeszme között is összefüggéseket lehet megfigyelni. Schelling felfogása szerint szükség van egy egységes tudományra, melynek központjában a filozófia áll, ezáltal az embert teljes egészében kell látni és vizsgálni. Humboldt képzésfogalma is hasonló elveket foglal magába a képességek harmonizációját és fejlesztését tekintve, tudományfelfogása az önálló gondolkodás, a kutatás és a tanítás egysége és szabadsága és az emberképzés előnyben részesítése a szakképzéssel szemben elvek mentén határolható be (Feher, 2007). A német idealistákra jellemző volt, hogy az egyetemet a filozófiai karban látták megtestesülni, a többi kart pedig szakiskolának különítették el (Kornis, 1918). Schleiermacher úgy vélte, hogy filozófiai gondolkodásmód hiányában senki sem képes önálló tudományos munkát végezni. Ebből kifolyólag azt az elvet vallja, hogy minden hallgatónak foglalkoznia kell filozófiával, hiszen csak így lesz átfogó képe a tudomány egészéről, a kutatási elvekről, a szaktudományának a tudományok egész területéhez való kapcsolatáról (Feher, 2007).

A német idealizmus „összeomlása” után a szerző a pozitivizmus hatásáról értekezik, azonban nyilván az időbeli különbség okán, illetve az akkor még nem megvalósult tudománytörténeti folyamatok hiányában, Kornis eltérő véleményeket fogalmaz meg a pozitivizmusról Olasz István tanulmányához viszonyítva. Kornis úgy vélekedik, hogy a pozitivizmus egy-egy jelenséggel kapcsolatos

tapasztalati ismeretei megszüntetik az egyetem egységes fogalmát. Az egyetemet – a pozitivizmust okolva – egy egymás mellé rakott, egymásról nem tudó aggregátumként ábrázolja. Ezek után a szerző újra részletekbe menően érvel a filozófiai stúdiumok mellett. A filozófia véleménye szerint valamennyi tudomány előfeltétele, emellett törekvése a tudás öntudatosítása, a saját magáról való tudás. A filozófia tehát mindenfajta tudásra és valamennyi tudományra vonatkozik. Eből származik a logikai principiatusa az összes egyetemi tudományok fölött. Kornis hangsúlyozza, hogy nem azt kell előtérbe helyezni, hogy mit és mennyit közölnek a tudományból az egyetemen, az a fontos, hogy miképpen jön létre az ismeret, a tudományos eredmény. Itt kell újra szót ejteni a tudományelmélet logikai részéről, hiszen az összes karon szerepet játszik a logika mint a tudományos eljárások tudatos vizsgálata, a tudományos munkásság reális szükséglete. A filozófia tehát az összes tudományterület összetartó kapcsaként működik. Kornis a német egyetemeket hozza fel példaként az angol és amerikai egyetem típusokkal összevetve. Beszédében a német egyetem tudománytermelő nagyságának fő okát abban látja, hogy igyekezett megőrizni a már bemutatott XIX. század eleji idealizmus törekvését a tudás organikus egységére vonatkozólag. A gyakorlatiaság hiányát ért vádak kapcsán kiemeli a filozófiai kar gyakorlati feladatát, a már szintén említett középiskolai hivatásra való felkészítést.

Az utolsó részben a bevezető gondolatok jelennek meg újra, vagyis az eredeti terv szerint mindenképpen csonka maradt volna az egyetem, hiszen a természettudományok egyoldalúan lettek volna képviselve. A természettudományok Kornis álláspontja szerint csupán „a jelenségek külsőszerű mennyiségi felfogására” (Kornis, 1918. 39. o.) képesek jutni. A természetet kizárólag az érzékek töredéknyi adataiból közvetve ismerhetjük meg, azonban ami szellemi, közvetlenül megértjük. „A természetről való tudásnak is csak a szellemről való vonatkozás kölcsönöz sajátos elméleti érdeket” (Kornis, 1918. 39. o.). Ha ez nem lenne, éppen az hiányozna, ami az emberiségre nézve a legbecsesebb, és aminek a tudomány minden emberi cselekvés és alkotás értékét köszöni: az emberi szellem. A szerző legvégül a nemzeti jellegű bölcsészeti szaktudományokat hozza fel érvként. Magyar nemzeti nyelv-, irodalom- és történettudomány nélkül nem képzelhető el a magyar művelődéspolitikája (Kornis, 1918).

Összegzés

Dr. Kornis Mihály beszéde a bölcsészeti kart ért kritikák tükrében a történeti áttekintést és saját érveit segítségül hívva a bölcsészeti kar létjogosultságát és jelentőségét igyekszik alátámasztani. Kornis művének aktualitását mutatja,

hogy az említett kritikák a mai napig végigkísérik a bölcsészeti karok útjait. A szerző legfőbb érve a facultas artium kapcsán az az egység, melyet a filozófiai tanulmányok alapja képvisel. A végkövetkeztetés, hogy természettudományok önmagukban nem elegendőek, a tudományok megértéséhez elengedhetetlen a bölcsészeti jellegű képzés, csak ezáltal lehetséges a tudomány egészéről, a kutatási elvekről, a szaktudománynak a tudományok egész területéhez való kapcsolatáról egy egységes képet kapni. Ezen kívül a tanárképzés fontossága és a nemzeti jelleghez szorosan kötődő magyar nyelv- és irodalom- és a történettudomány területe kerül még hangsúlyozásra.

Felhasznált irodalom:

- Feher M. Istvan (2007): *Schelling – Humboldt. Idealismus und Universitat. Mit Ausblicken auf Heidegger und die Hermeneutik.* Peter Lang. Europaischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt/Main – Berlin – New York.
- Halasy Nagy József (1935): *Változó Nemzedékek.* Minerva Társaság, Pécs.
- Kenyeres Ágnes (1967): *Magyar életrajzi lexikon, A–K.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Olasz István (1999): *Az Erzsébet Tudományegyetem bölcsészkarának munkássága I. rész. A kor szellemi áramlatai.* Pécsi Szemle, 1999. ősz p. 56–65.
- Poszler György (2002): Szerb Antal és a szellemtörténet. *Irodalomismeret* 12. 1-2. sz. 21–25.
- Pukánszky Béla és Németh András (1995): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ravasz János (1983): *Pécsi Tudományegyetem: 1923–1950, V. rész,* Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Redl Károly (2001): *A fakultások vitájának előtörténetéhez.* In: Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatástörténeti tanulmányok.* Professzorok Háza, Budapest.
- Szabó Pál (1940): *A M. Kir. Erzsébet Tudományegyetem és irodalmi munkássága.* Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt., Pécs.

Elsődleges források

- Kant, Imanuel (1912): *Der Streit der Fakultäten.* In: Kant, Imanuel: *Werke.* Bruno Cassirer, Berlin.
- Kornis Gyula nyugalmazott rendes tanárnak a bölcsészet, nyelv és történettudományi kari megválasztott dékánjának előadása a bölcsészeti

kar jelentőségéről a tudományegyetemen. In: *A Pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem 1917/1918 tanévi irataiból*. III. füzet. Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar megnyitása alkalmából 1918. évi március hó 17-én.

Zichy János (1911): *Indokolás „a debreczeni és a pozsonyi magyar királyi tudományegyetem felállításáról” szóló törvényjavaslat*hoz. In: Az 1912. évi XXXVI törvénycikk A 1912. évi XXXVI. törvénycikk a debreczeni és pozsonyi magyar királyi tudományegyetem felállításáról szövege és miniszteri indokolás. Forrás: http://www.orvostortenet.hu/tankonyvek/tk-05/pdf/3.4.6/1912evi_xxxvi_torvenycikk.pdf. Letöltés ideje: 2019. 09. 08.

Hüber Gabriella Margit tanársegéd
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Intézet
Andragógiai és Közművelődési Tanszék

A magyarországi közművelődési intézmények feltételrendszere a statisztikák mentén

Oszlánczi Tímea

A közművelődés ágazatának átalakítása, fejlesztése az elmúlt évtizedekben bekövetkező társadalmi és gazdasági változások okán elengedhetetlenül szükséges válasz volt, amely fejlesztésnek egyik alapvető eszköze a területre irányadó, törvényi szintű új jogi keretek megalkotása, valamint az ehhez kapcsolódó rendeletekben foglalt részletszabályok kidolgozása volt. Az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről 2017. évi LXVII. törvény által történő módosítása a minőség biztosítását, valamint a helyi igényeket helyezte középpontba (Váradi és Várnagy, 2001; Ponyi, 2015 és Juhász, 2016). A részletesen ki- és átdolgozott fogalomrendszer homlokterében az alapszolgáltatások állnak, amelyek a közösségi művelődési közszolgáltatások hozzáféréseinek garanciális elemeként funkcionálnak.

Az alapszolgáltatások biztosításának letéteményesei a közművelődési intézmények. A szervezet- és intézményrendszer jogi keretek között történő újradefiniálása során kialakításra került az egyes intézménytípusok zárt rendszere, továbbá meghatározásra kerültek az azokra vonatkozó szakmai minimum feltételei is. A 2018. július 17. napján hatályba lépett 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi színterek követelményeiről részletes kidolgozását adja az egyes intézménytípusokhoz rendelt tárgyi, infrastrukturális, valamint személyi feltételeknek. A jogalkotó a felkészülési idő **végének** a tárgyi és infrastrukturális feltételek esetén 2020. január 1-jét, míg a személyi feltételek teljesítésére 2021. január 1. napját jelölte meg.

Jelen tanulmányunkban áttekintést kívánunk adni a rendelet szabályozási körébe tartozó, a hatálybalépését megelőző időszakban fennálló hazai infrastrukturális helyzetről a kulturális statisztikai adatbázis segítségével használva. A közművelődési feladatellátást alapfeladatként teljesítő jogalanyok – közművelődési intézmény, közösségi színtér, egyesület, alapítvány, közalapítvány, gazdasági társaság, egyéni vállalkozás – 2008 óta fennálló kötelezettsége, hogy minden naptári évben az Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program 1438-as számú jelentésének elektronikus kitöltésével adatot szolgáltatassanak az Emberi Erőforrások Minisztériumának. Mindezt alapul véve az elérhető (kultstat.

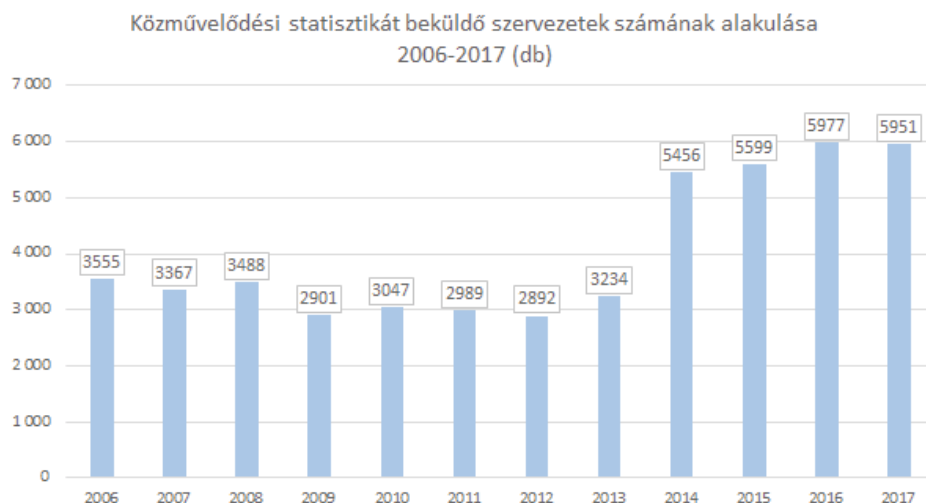
emmi.gov.hu) statisztikai adatbázisban foglalt adatok jól kapcsolhatóak a tanulmányunkban foglalt helyzetkép jellemzéséhez.

A közművelődés színterei és intézményei

Az alapszolgáltatások folyamatos hozzáférésének érdekében a jogalkotó a települési önkormányzatok feladatává tette, hogy a jogszabályi előírásoknak megfelelően közösségi színteret, illetve közművelődési intézményt biztosítsanak (1997. évi CXL. tv. 77. § [1] bekezdés).

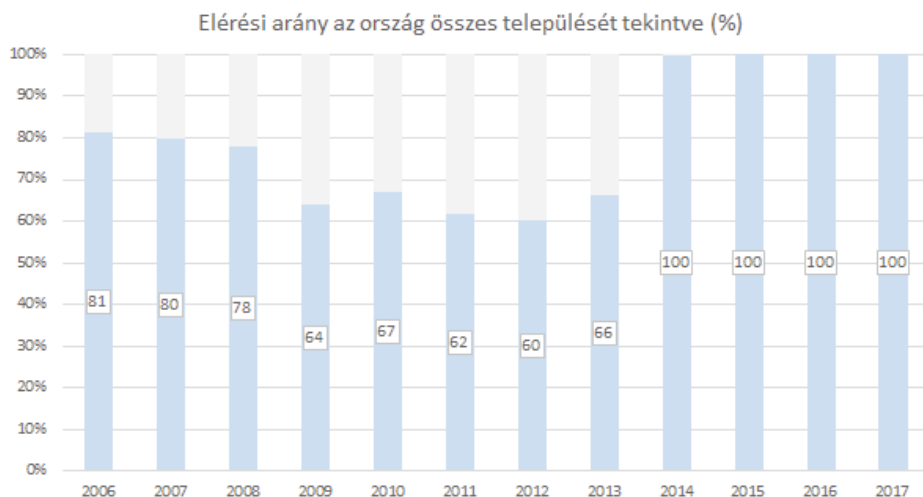
A jogszabály módosításának eredményeképpen a feladatellátás alapegységeként a közösségi színteret jelölte meg, hiszen differenciált módon valamennyi megyei jogú városban, városban, fővárosi kerületben a települési önkormányzatnak közművelődési intézményt, míg valamennyi községben minimum közösségi színteret köteles biztosítani. A közösségi színtér meghatározását a törvény az alábbiak szerint adja meg: „... a települési, kerületi közösségi művelődés szervezése, a közművelődési alapszolgáltatások biztosítása érdekében fenntartott, működtetett vagy erre a célra alkalmassá tett és üzemeltetett, adott helyen rendszeresen működő, jogi személyiséggel nem rendelkező intézmény vagy egyéb létesítmény, helyiségegyüttes, épület” (1997. évi CXL. tv. 78/H. § [1] bek.). A közművelődési intézmények zárt rendszerébe pedig jelenleg a művelődési ház, a művelődési központ, a kulturális központ, a többfunkciós köz- művelődési intézmény, a népfőiskola, a népi kézműves alkotóház, a gyermek-, illetve ifjúsági ház, valamint a szabadidőközpont tartozik. A korábbi elnevezések esetlegesek voltak, azonban pontos definíciót a vonatkozó jogszabályok nem adtak. Az egyes településeken teljesen más elnevezésekkel illették az intézményeket, a feltételrendszer tekintetében pedig még utalás szintjén sem volt differenciálás (Kovalcsik 1986; Sári 2007; Szabó 2011). A jelenlegi szabályozás egyik markáns újítása éppen abban áll, hogy mind a színtér, mind az egyes intézménytípusok vonatkozásában részletesen kidolgozásra kerültek az ellátandó szakmai tartalmak, a tárgyi és infrastrukturális feltételek és a személyi elvárások minimum standardjai.

Az egyes szervezetek típus szerinti megoszlásának bemutatása előtt érdemes áttekinteni, hogy miképpen alakult a statisztikát beküldő intézmények száma, hogyan változott az adatszolgáltatásra vonatkozó elérhetőség a területen. (1. sz. ábra)



1. sz. ábra. Forrás: Kulturális Statisztika 2006–2017

Látható, hogy a kulturális statisztikai nyilvántartáson keresztül megjelenő szervezetek száma egyre inkább növekszik. Ennek oka egyfelől az újonnan létrejövő intézmények, színterek megjelenése, másfelől pedig az addig adatot nem szolgáltató szervezetek is elkezdnek megjelenni, így a 2016-os, illetve 2017-es évben az adatszolgáltató közművelődési szervezetek száma már megközelítette a hatezres számot. Az ábrán jól látható, hogy a kötelezően előírt adatszolgáltatás önmagában még nem hozta meg az eredményét, több egyéb körülmény is szükséges volt az adatszolgáltatási motivátság emelkedéséhez. Ezen körülmények közül kiemelhetjük az ellenőrzési rendszer kiépülését, valamint azt is, hogy 2014-től az egyes pályázati forrásokhoz való hozzáférés feltételei között már a kulturális statisztikához szükséges adatszolgáltatás teljesítése is szerepel (Márkus 2014; Dudás–Juhász 2016; Gégyény 2017). Amennyiben a kulturális adatszolgáltatók elérési arányát az ország összes települése vonatkozásában vizsgáljuk, úgy megállapíthatjuk, hogy a 2014. évtől az elérte a 100%-os mértéket. (2. sz. ábra)



2. sz. ábra. Forrás: Kulturális Statisztika 2006–2017

A szervezetek típus szerinti besorolása alapján 2017-ben a közművelődési feladatellátást végzők több mint fele (57%) közösségi szintér, illetve valamilyen közművelődési intézmény formájában valósították meg a tevékenységüket, a fennmaradó részben (43%) pedig egyéb szervezettípusok (egyesület, alapítvány, közalapítvány, gazdasági társaság, egyéni vállalkozás) tevékenysége által. A 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi szinterek követelményeiről – mint címe is mutatja – a fenti feladatellátók közül kizárólag a közművelődési intézményeket, illetve a közösségi szintert vonta hatálya alá. Ezek esetében azonban részletes tárgyi, infrastrukturális és személyi elvárásrendszert teremtett a minőségi szolgáltatás nyújtása érdekében.

Az alábbiakban áttekintjük a tárgyi és infrastrukturális elvárások rendszerét a közösségi szintér, majd az egyes intézménytípusok vonatkozásában, majd megvizsgáljuk, hogy a rendelet hatálybalépését megelőzően milyen körülményeket kínáltak a szolgáltatók az igénybevevő polgárok számára.

A tárgyi és infrastrukturális feltételek a közösségi szintereken és közművelődési intézményekben

A 2018. július 9. napján kihirdetett rendelet mögötti jogalkotói szándék az volt, hogy a kulturális alapellátás széles körű igénybevételének érvényesítése mellett a minőséget garantáló elemek is részletes kidolgozást nyerjenek (Kary, Török, Juhász, Závogyán, Szedlacsek, Csulák-Muliter, Benkei-Kovács és Barnucz, 2018). A jogszabály a minimál standardok kidolgozását végezte el, amely azt jelenti, hogy bármely szolgáltatónak joga van eltérni a jogszabályban foglalt elvárási rendszertől, azonban azt csak egy irányba, nevezetesen a jogszabályi elvárások feletti szolgáltatás irányába teheti meg, vagyis többet lehet teljesíteni, kevesebbet azonban egyetlen intézmény sem kínálhat. A rendelet 4. §-a mindkét szervezettípusra egységes módon határozza meg azokat a minimum tárgyi és infrastrukturális feltételeket, amelyeket a közművelődési alapszolgáltatások megszervezésének helyszínén biztosítani kell, nevezetesen:

„a) legalább egy, legalább 25 fő befogadására, közösségi események, rendezvények, tanácskozások, képzések megtartására egyaránt alkalmas többfunkciós helyiséget,

b) az a) pontban meghatározott helyiség méretének és funkciójának megfelelő számú asztalt és széket,

c) polcrendszert, amely lehetővé teszi dokumentumok (könyvek, folyóiratok, szórólapok stb.) elhelyezését,

d) legalább 1 db bemutatók, előadások megtartására alkalmas prezentációs eszközt,

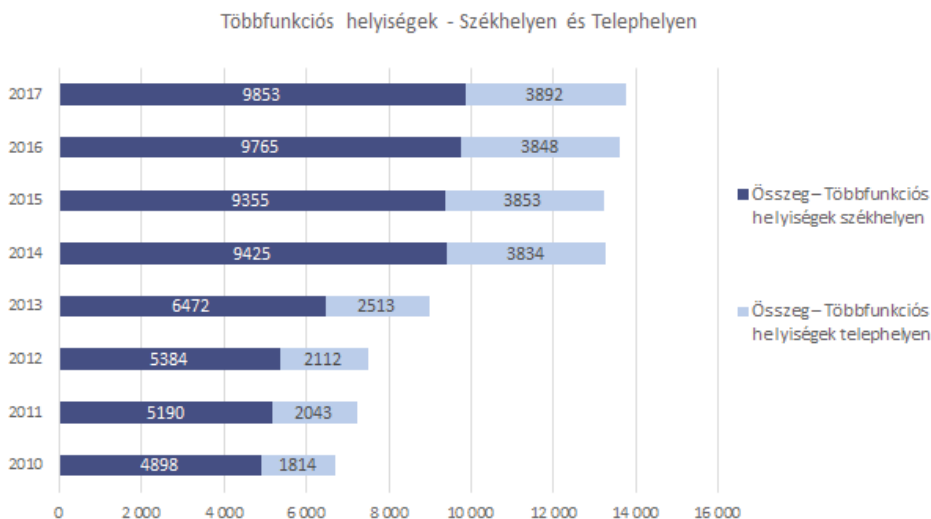
e) legalább 1 db audiovizuális anyagok lejátszására alkalmas eszközt,

f) legalább 1 db számítógépet, illetve korlátozás- és térítésmentesen igénybe vehető internet kapcsolatot.” (20/2018. [VII. 9.] EMMI rendelet 4. §)

Az alapvető elvárásként jelölt „többfunkciós helyiség” értelmezéséhez a jogalkotó segíti a jogalkalmazást azzal, hogy a rendeletben pontos meghatározását adják az előírt helyiségtípusnak. Ennek értelmében kell hogy valamennyi szervezettípus rendelkezzen egy olyan helyiséggel, amely „több közművelődési alapszolgáltatás biztosítására alkalmas, mobil berendezésekkel rendelkező, természetes fénnel is megvilágítható, szellőzéssel rendelkező helyiség”. (20/2018. [VII. 9.] EMMI rendelet 2. § 9. pont)

A többfunkciós helyiségek számát tekintve kedvező tendencia érvényesül, hiszen azok száma folyamatos növekedést mutat (az adatszolgáltatók számának növekedéséből fakadó növekedésen is túl). A központi ügyintézési és szolgáltatá-

si helyszínt jelentő székhelyeken 2014-re az előző évhez képest közel háromezerrel nőtt a többfunkciós helyiségek száma. A telephelyek tekintetében is elmondhatjuk, hogy ha kisebb mértékben is, de folyamatosan nő a számuk (3. sz. ábra).



3. sz. ábra. Forrás: Kulturális Statisztika 2006–2017

A többfunkciós helyiség mint minimum elvárás valamennyi szervezettípusnál alapvető szükségként jelenik meg, amennyiben azonban már közművelődési intézményként történik a szolgáltatás nyújtása, úgy a jogalkotó ezt önmagában már minimumként sem fogadja el elégséges infrastrukturális feltételként. Valamennyi közművelődési intézménytípusnál a többfunkciós helyiség alapértelmezett rendelkezésre állásán túl további feltételeket támaszt. Művelődési ház esetében további elvárás, hogy legalább egy 100 fő befogadására alkalmas többfunkciós helyiséggel is rendelkezzen, illetve legalább egy kiállítótérrel. A kiállítótér „kulturális javak bemutatására alkalmas, megfelelő mobil vagy rögzített függesztési- és installációs rendszerrel rendelkező helyiség” (20/2018. [VII. 9.] EMMI rendelet 2. § 5. pont). A művelődési központ típusú közművelődési intézménynél mindösszesen két, minimum 25 fő befogadására alkalmas többfunkciós helyiség szükséges, továbbá legalább egy 200 főt befogadó többfunkciós helyiség, legalább egy kiállítótér, legalább egy alkotóműhely, valamint egy legalább 25 fő befogadására alkalmas táncterem. Kulturális központ esetén az infrastrukturális elvárások meglehetősen magasak, hiszen már legalább három, 25 fő befogadására alkalmas többfunkciós helyiség szükséges, legalább egy 275 főt befogadó többfunkciós helyiség,

legalább kettő kiállítótér, minimum egy alkotóműhely, valamint egy legalább 25 fő befogadására alkalmas táncterem. A népőiskoláknál és a népi kézműves alkotóházaknál az alaptevékenységüket szem előtt tartva kerültek a többletelvárások megfogalmazásra, így a minimum feltételeken túl népőiskola esetén még további három 25 fő, illetve legalább egy legalább 100 fő befogadására alkalmas többfunkciós helyiség, melegítőkonyha, valamint szabadtéri mozgásos, rekreációs lehetőséget biztosító terület szükséges. Népi kézműves alkotóháznál az alapfeltételeken túl egy kiállítótér és egy legalább kettő kézműves tevékenység oktatására, végzésére alkalmas alkotóműhely megléte az elvárás. Az addig jellemzően civil szervezeti keretek között működő népőiskola közművelődési intézmények közé emelése a legutóbbi módosítás eredménye (Horváth 2018). „A népőiskola olyan nyitott tanulási, képzési közművelődési intézmény (művelődési ház, művelődési központ vagy kulturális központ), amelynek elsődleges tevékenysége az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítása, különösen a felnőtt korosztály számára szakmai képzések szervezése” (1997. évi CXI. tv. 78/D. §^{*} [1] bekezdés). A törvény által adott meghatározásból jól látszik, hogy a népőiskolák közművelődési intézménynek minősítésével azok egyik speciális típusát teremtették meg, hiszen az alapforma ebben az esetben is művelődési ház, művelődési központ vagy kulturális központ lehet.

Összegzés

Fentiekből jól látható, hogy a jogalkotói elvárások szintjén már készen áll a közművelődési alapszolgáltatások megvalósítását szolgáló infrastrukturális háttér. Érdekes azonban megjegyezni, hogy a részletesen bemutatott mennyiségi adatokat, minőségi mutatókat a statisztika kevésbé tudja mérni. Ennek egyik indoka, az infrastrukturális háttér fizikai kopása (állaga, állapota) és az esztétikai kopása (elavultsága, kopottsága) különböző szintű. Az elmúlt évek nagy infrastrukturális fejlesztéseinek hatására számos épület megújult, teljesen újak is épültek (pl. Agóra program), máshol azonban csak minimális fejlesztések zajlottak az épületek építése óta (Németh 2015). A másik oldal, hogy a szolgáltatást nyújtó szervezetek infokommunikációs fejlettsége is nagyon különböző. Láthattuk, hogy 2020. január 1. napjától már a közösségi színterek esetében is előírás az internet-hozzáférés biztosítása, azonban a 2017-es adatok szerint az adatszolgáltatásban részt vevő szervezetek között ennek még csak 76% a teljesülési aránya (Gégény 2017).

Láthattuk tehát, hogy a tárgyi és infrastrukturális feltételeket megfogalmazó, hivatkozott rendelet hatályba lépését megelőző években már elkezdődött

a terület ez irányú fejlődése, azonban az infrastrukturális követelmények megvalósítására kijelölt határidő közeledtével a jogalkotói szándék tényleges megvalósulása – az említett korlátok szerint – csak az ezt követő szakmafelügyeleti eljárások keretében válik vizsgálhatóvá.

Felhasznált irodalom:

- Dudás Katalin és Juhász Erika (2016): A közművelődés helyzete a 2015. évi statisztikák tükrében. *Szín – Közösségi Művelődés*, 3. szám, 4–11. Elérhető: http://epa.oszk.hu/01300/01306/00140/pdf/EPA01306_szin_2016_3_04-11.pdf
- Gégény, János (2017): A közművelődési statisztikai adatszolgáltatók infokommunikációs fejlettsége – változások és változatlanságok. *Kulturális Szemle*, 8. szám.
- Horváth Zoltán (2018): Népfőiskolák, a közművelődés megújuló színterei. *Kulturális Szemle*, 10. szám, Elérhető: <http://www.kulturalisszemle.hu/10-szam/junior-kutatoai-muhely/horvath-zoltan-nepfoiskolak-a-kozmuvelodes-megujulo-szinterei>
- Juhász, Erika (2016): *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Kary József, Török Rita, Juhász, Erika, Závogyán Magdolna, Szedlacsek Emília, Csulák-Multer Mariann, Benkei-Kovács Balázs és Barnucz Anita (2018): Útmutató a közművelődési szakterület megújult jogszabályi környezetének alkalmazásához. NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest.
- Kovalcsik József (1986): *A kultúra csarnokai I–III.: a közösségi művelődés színterei, utópiák, mozgalmak, társadalomszervezés, a művelődési otthonok kialakulása*. Művelődéskutató Intézet, Budapest.
- Márkus Edina (2014): Közművelődés és felnőttképzés a statisztikák tükrében. *Kulturális Szemle*, 2. szám, 55–69. Elérhető: <http://www.kulturalisszemle.hu/2-szam/hazai-tudomanyos-muhely/markus-edina-kozmuvelodes-es-felnottkepzes-a-statisztikak-tukreben>
- Németh János (2015): *Közösségépítő Agorák Magyarországon. Terek – Közösségek – Emberek*. Nemzeti Művelődési Intézet, Budapest.
- Ponyi László (2015): Kulturális jog – kulturális feladatellátás – kulturális alapellátás. Megjegyzések a kulturális alapellátás fogalom- és rendszerbeli megközelítéseiről. *Kulturális Szemle*, 1. sz. 32–41.

- Sári Mihály (2007): A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai. PTE FEEK, Pécs.
- Szabó Irma (2011): *Utópiák és valóság. Az elmélet és a gyakorlat ellentmondásai az általános művelődési központok fejlődésében.* Napkút Kiadó, Budapest.
- Váradi, László és Várnagy, Péter (2001): *Kultúra és képzés jogi szabályozása.* PTE FEEFI, Pécs.

Jogszabályok

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről
2017. évi LXVII. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény és egyes kapcsolódó törvények módosításáról
- 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi szinterek követelményeiről

Dr. jur. Oszlánczi Tímea
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Intézet
Andragógiai és Közművelődési Tanszék

Közösségi művelődés időskorban – két jó gyakorlat

Felsőtárkányból

Rakusz Márta – Simándi Szilvia

Az időskori művelődésnek számos motivációja ismert: kommunikációs szükséglet, közösséghez való tartozás, a szabadidő hasznos eltöltése, akár már régóta tervbe vett, de idő hiányában elmaradt dolgokkal való foglalkozás vagy a technikai eszközökkel való lépést tartás stb. (vö. Boga 2011) Egyeseknek a manuális tevékenységek jelentenek kielégülést, másoknak a szellemi ismeretek gyarapítása, akár a művészeti elmélyülés jelent vonzerőt. Kutatási eredmények azt is mutatják, hogy a nők gyakrabban vesznek részt az időskori tanulásban a szabadidő aktív és hasznos eltöltése céljából (Jászberényi és Bajusz 2013), mely számos módon valósulhat meg, például ismeretterjesztő előadások keretében, hobbi gyakorolása során stb. A Központi Statisztikai Hivatal adatai azt jelzik, hogy az idős lakosság iskolázottsági szintje is folyamatosan emelkedik: nőtt a felsőfokú oklevéllel, illetve az érettségivel rendelkezők aránya, ugyanakkor jelentősen csökkent az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők hányada (KSH 2014).

Swindell (2009) három irányelvet fogalmaz meg az aktív/sikeres időskor eléréséhez: a betegségek kockázatának alacsonyan tartását; a mentális/szellemi és biológiai/fiziológiai egészség fenntartását, és a pozitív életkedvet, illetve az aktivitást. Az időskori tanulással kapcsolatos kutatások azt bizonyítják, hogy a megfelelő aktivitás ezen a területen jótékony hatással van az egészségre és az életelégedettségre (Kolland 2011, vö. UNESCO 2016). Boga (2011, 42–43.) az időskori tanulás okait gyűjtötte egybe, melyek között átfedésben a felnőttkori tanulás indítékai is kitapinthatóak (vö. Jászberényi és Bajusz 2013, Kolland 2011) (1. sz. táblázat). Hidy (1987) úgy fogalmaz: „amennyire eltérőek az emberek munkájukhoz való viszonyukat tekintve, annyira eltérőek, különbözőek abban is, ahogyan nyugdíjazásuk tényét, élményét fogadják és átélik. Annak, hogy ki milyen gyorsan tud, és milyen mértékben az új életformájával azonosulni, nagyon sokféle oka van, lehet. Az egyén egészségi állapota éppúgy meghatározó szerepet játszik, mint a hivatáshoz, adott munkahelyhez, illetve a munkatársakhoz fűződő értelmi és érzelmi viszonyulások összessége. A nyugállományba vonulással együttjáró sokféle élmény átélésének módját, milyenségét döntő módon határozza meg, hogy a munkahelytől, hivatástól való elszakadás utáni időszak az egyén számára milyen lehetőségeket ígér, hogy családjában, vagy azon kívül milyen célok, feladatok várják” (Hidy 1987).

1. táblázat: Az időskori (és felnőttkori) tanulás okai
(Forrás: Boga 2011, 42–43. alapján)

Ok	Cél
A még kereső munkát végző idős ember	Annak érdekében, hogy a változó feltételek mellett is el tudja látni feladatkörét.
A korral jelentkező biológiai és szociális változások mélyebb ismerete	Az egészség védelme érdekében tanul: például életmódot érintően.
A külső (társadalmi és technikai) változások újabb jelenségeinek megismerése	A technikai eszközök gyors ütemű fejlődése, az informatika és az internet elterjedése egyre több idős felnőttben ébreszti fel az igényt arra, hogy megismerje és kezelni tudja ezeket az új eszközöket.
A korábbi körülmények miatt elmaradt tanulás pótlása	A vágyott érdeklődési terület iránti igény időskori kielégítése.
Kedvtelés, a szabadidő értelmes eltöltése	Egyeseknek a manuális tevékenységek jelentenek kielégülést, másoknak a szellemi ismeretek gyarapítása, akár a művészeti elmélyülés jelent vonzerőt.
Mentális tréning	A szellemi képességek folyamatos működtetése, tornáztatása.
A társasági kapcsolatok szélesedése	A különböző tanulási szintek kommunikációs szintereket is jelentenek: elősegítik új kapcsolatok, új csoportok kialakulását, régebbi kapcsolatok életben tartását, felelevenítését stb.
Az élet értelmének jobb megértése (transzcendentális cél)	Az élet értelmének, céljának kérdése, ezen belül saját életének értelmezése.
A másokon segítség módjának megismerése (altruista cél)	A feladatok ellátása a szükséges ismeretek megszerzését vagy kiegészítését igényelhetik.
A tanulás és a tudás birtoklásának tudata	Mint örömszerző és örömet folyamatosan adó szellemi tevékenység és állapot.
Az önkifejezés, a kreativitás elősegítése	A mindennapi feladatok, kulturális tevékenységek, a hobbik területén megvalósuló kreativitás.
Társadalmi és politikai elismertség	Az aktuális körülmények ismerete, aktív részvétel.
Az egyén biológiai rugalmasságának fokozódása	Összességében a tanulás az idős egyén megfelelő biológiai állapotának fenntartását, javítását szolgálja.

Számos településen rendeznek helytörténeti kiállítást, amely nagyrészt az idős emberek aktivitásának köszönhetően jön létre. Az idős lakosok a régi fényképek, tárgyak gyűjtésével és nyilvánossá tételével gazdagíthatják a helyi hagyományörzést. Ezen események az idős emberek számára is sokat nyújtanak, többek között a fontosság és megbecsülés érzését élhetik át általuk (Torgyik 2013). A közösségi kiállítás a helyi lakosság megszólításának és bevonásának egyik módszere, az adott közösség kezdeményezésére jön létre, a helyi kultúrára, helytörténetre, tradícióra, teljesítményre (egyéni vagy közösségi), természeti és társadalmi értékekre, közérzetre, az egyén és közösség kapcsolatára, a helyi identitás tartalmára koncentrál, és a közösség aktivitásáról, pillanatnyi önértelmezéséről ad releváns visszajelzést a közösségnek. (Arapovics és Vercseg 2017)

A következőkben két jó gyakorlatot kívánunk bemutatni, melyek az idős korosztály bevonásának egy-egy lehetőségét mutatják be egy helyi közösségben. Felsőtárkány, a „Bükk kapuja”, Egertől 10 km-re fekvő festői szépségű település. A 3600 fős község lakosságának összetételét tekintve azon települések közé tartozik, ahol nem az elöregedés a jellemző, mivel sok a fiatal család, aki lakhelyéül választja a városközeli, ámde csendes, jó adottságokkal, remek intézményi infrastruktúrával rendelkező falut. A településen aktív nyugdíjasklub működik, tagjai szívesen vesznek részt a községi programokon, és szívügyüknek tekintik a település hagyományainak megőrzését, bemutatását és továbbörökítését. Felsőtárkány különlegesnek számít a néphagyományok fennmaradása területén, Eger környékén talán az egyetlen település, ahol a falu ma is őrzi saját táncát, népviseletét és népdalait.

Felsőtárkány Község Önkormányzata a közművelődési feladatellátást a Felsőtárkányi Közművelődési Intézményen keresztül végzi, és az intézmény egyik fontos feladatának tekinti, hogy segítse, szervezze és szakmailag támogassa az idős korosztály bevonását a települési hagyományok megőrzésével, átadásával kapcsolatos tevékenységekben, illetve hogy a fiatalabb korosztály és a sok beköltöző (ahogy a faluban mondják: „gyüttment”) számára láthatóvá tegye a gazdag felsőtárkányi hagyományokat. Az elmúlt években több jó gyakorlatnak tekinthető tevékenységet is megvalósított a közművelődési intézmény a helyi hagyományok témakörében, ahol fontos szempont volt az idős korosztály bevonása, aktív részvételének ösztönzése. Ezek közül két jó gyakorlatot szeretnénk bemutatni, amelyek adaptálható módszerként is értelmezhetőek, és akár más településeken is sikerrel valósíthatók meg, természetesen a helyi adottságok figyelembevételével.

Ragadványnevek és régi fotók gyűjtése Felsőtárkányban

Felsőtárkányban a tősgyökeres lakosság körében nagyon sok egyforma vezetéknévű lakos van – hasonlóképpen sok más faluhoz –, ezért a településen kialakult a ragadványnevek használata. Egy-egy azonos vezetéknévű családban a ragadványnevek segítségével különböztették meg egymástól az azonos nevű családtagokat, és ezek a ragadványnevek egészen 1953-ig anyakönyvezésre is kerültek. Bár ma már nem számít „hivatalos” névnek egy-egy ragadványnév, mégis széles körben használatosak maradtak, a falu lakói napjainkban is rendszeresen a ragadványneveik alapján azonosítják be egymást. A helyi közművelődési intézmény néhány évvel ezelőtt egy érdekes versenyt hirdetett: a feladat az volt, hogy gyűjtsék össze a lehető legtöbb valóban létező és használatban lévő felsőtárkányi ragadványnevet, és küldjék be a listát az intézménybe. A versenyt széles körben hirdették a faluban: a nyugdíjasklubból a Facebook-oldalon át igyekeztek minél több emberhez szólni. A verseny meghirdetésével párhuzamosan régi felsőtárkányi fotók gyűjtésébe is belefogtak – ebben is a helyi lakosok, természetesen elsősorban az idősek segítségét, aktív részvételét kérve.

A ragadványnévgyűjtő verseny hatására nagyon sok családban összeültek a nagyszülők a fiatalabbakkal, és elkezdték gyűjteni és összeírni a családjukban, ismeretségi körükben használatos ragadványneveket. A közművelődési intézmény a beérkezett listákból elkészített egy afféle települési családfát a vezetéknév és ragadványnevek segítségével. Eközben zajlott a régi fotók gyűjtése – sok idős ember ellátogatott a Faluházba, bevitte a féltve őrzött régi fotóit, a közművelődési munkatársak digitalizálták a fényképeket, és közben számtalan régi történet rajzolódott ki Felsőtárkány régi életéről, az itt élők soráról, mindennapjairól.

A ragadványnevekből összeállított „falu családfája” és a régi fotók egy kiállítás keretében kerültek bemutatásra, ahová személyes meghívást kapott mindenki, aki részt vett a gyűjtésben. A visszajelzések alapján az idősek nagyon örültek, hogy feleleveníthették régi emlékeiket, elmesélhették fiatalkori történeteiket a faluval kapcsolatban, és megfogalmazták, hogy fontos volt számukra, hogy számítanak rájuk, hogy fontosnak tartják az ő tudásukat a település történetével kapcsolatban.

A helyi közösség tagjai és a falu nyugdíjasai által összegyűjtött fotókból később több tematika alapján készült kiállítás, illetve a Tájházban állandó kiállítást rendeztek belőle a nyugdíjas klub tagjai.

A Tájház – mint az idősebb korosztály/helyi közösség bevonásának színtere, eszköze

Felsőtárkányban egy pályázati keretből az önkormányzatnak lehetősége nyílt egy régi épület felújítására, amiből Tájházat szerettek volna kialakítani, ahol bemutatásra kerülhetnek a régi paraszti élet mindennapjai, illetve ami közösségi színtérként szolgál hagyományőrző eseményekhez, illetve a hagyományőrző közösségek találkozóihoz, programjaihoz. Az elkészült, megújult épület autentikus, a múlt századi egyszerű hétköznapi életet bemutató berendezéséhez az önkormányzat és a közművelődési intézmény a helyi lakosok segítségét kérte. A településen élő idősebb korosztály bevonása nagyon fontos volt ebben a folyamatban, hiszen az ő emlékezetükre, tudásukra volt szükség ahhoz, hogy a településhez méltó Tájház kerüljön kialakításra, ami a helyi hagyományokat mutatja be.

Az önkormányzat közösségi gyűjtést hirdetett, amelyben a helyi lakosokat arra kérte, hogy járuljanak hozzá a Tájház berendezéséhez, segítsenek összegyűjteni azokat a berendezési tárgyakat, eszközöket, használati tárgyakat, ruhákat, amelyeknek a segítségével kialakítható a Tájház enteriőre.

A felhívás aktívan mozgósította a község idős tagjait – rengeteg felajánlás érkezett a Tájház berendezéséhez: bútorok, dísz tárgyak, használati tárgyak, képek, ruhák, konyhai eszközök. A nyugdíjasklub tagjainak irányítása mellett közösségi összefogásban válogatták össze a helyi lakosok felajánlásaiból, hogy mi is kerüljön a Tájházba. A nyugdíjasok a kiválogatott berendezéseket, tárgyakat közösen rendezték el az épületben – a helyi hagyományoknak megfelelően. A Közművelődési Intézmény szakmai támogatást nyújtott a berendezés kialakításához, néprajzos szakember véleményét is kikérték. Mivel az idős korosztályt a kezdetektől a megvalósításig sikerült a folyamatba bevonni, aktív részesei lehettek a Tájház kialakításának, és nagymértékben magukénak is érezték ezt az újonnan létrejött közösségi színteret.

A felsőtárkányi Tájház, ami ilyen formán a helyi közösség összefogásával és leginkább az idős korosztály aktív részvételével jött létre, sokféle tevékenységnek ad otthont azóta is. A nyugdíjasklub tagjai évről évre saját maguk végzik – a Közművelődési Intézmény dolgozóinak segítségével – az éves nagytakarítást, a berendezések, tárgyak rendezését, tisztán tartását. Szeretik közösségi térként használni az aktív közreműködésükkel kialakított teret: a nyugdíjasklub rendszeresen a Tájház kertjében tartja találkozóit, szalonnát sütnek a kertben, beszélgetnek, és megtervezik következő programjaikat.

A Tájház méltó színhelye a falu hagyományőrző programjainak: itt rendezi meg a Közművelődési Intézmény a Hagyományőrző húsvétot, a Tájházak nap-

ját és a Falusi forgatag nevű rendezvényüket. A programok megvalósításába rendszeresen bevonják az idősebb korosztályt: a húsvéti programon ők készítik a Tájház „masináján” az egyik hagyományos helyi édességet, a „netuddot”, amit az érdeklődők nagy örömmel kóstolnak meg a rendezvény alatt. Húsvétkor megjelenítik a locsolkodás hagyományát is: az idősebbek elmesélései alapján a helyi néptáncegyüttes tagjai szokták bemutatni a locsolkodást, hagyományos viseletben és a hagyományos zománcos vödör segítségével.

A Tájházak napján és a Falusi forgatagon is rendszeresen közreműködnek a nyugdíjasok, elsősorban hagyományos helyi ételeket készítenek és mutatnak be, illetve nagyon fontos szerepet kapnak a Tájházban: az ide érkező érdeklődők részére személyes történetekkel színesítve mutatják be a Tájház szobáit és a felsőtárkányi hagyományokat.

Néhány évvel ezelőtt a nyugdíjasok úgy döntöttek, hogy szeretnék, ha a helyi tárkányi népviselet is bemutatásra kerülne a Tájházban, ehhez újra gyűjtésbe fogtak, és az összegyűjtött eredeti ruhadarabokból egy női, egy férfi és egy gyermek viseletet állítottak össze, ami immár a Tájház állandó kiállításának a része.

A Tájházban a nyugdíjasok kezdeményezésére időszaki kiállításokat is rendezett a Közművelődési Intézmény: a Nagymama stafírunlja című kiállításon az érdeklődők bepillantást nyerhettek abba, mit is rejtett régen az eladósorban lévő felsőtárkányi leány stafírungládája. A kiállítás anyagát teljes mértékben az idősök gyűjtötték össze, és magát a kiállítás berendezését is ők végezték az intézmény dolgozóinak segítségével.

Népviseletes babákból is rendeztek kiállítást a nyugdíjasklub tagjai, hiszen a klub egyik oszlopos tagja szabadidejében csodálatos miniatűr népviseleteket varr babákra, amikből igazán érdekes és értékes kiállítást tudtak rendezni, és egyben népszerűsítették a látogatók körében a tárkányi hagyományokat.

A Tájház rendszeresen elfoglaltságot biztosít a nyugdíjasklub tagjai részére, a Közművelődési Intézmény számít a segítségükre, tudásukra, tapasztalatukra, hiszen az ő aktív közreműködésük nélkül nem is lehetne kellőképpen autentikus a Tájház berendezése és működése.

A fent leírt két jó gyakorlat elemei – régi fotók gyűjtése, ragadványnevek gyűjtése, Tájház közösségi berendezése, régi tárgyak gyűjtése, hagyományos ételek felelevenítése, elkészítése – jól adaptálhatóak más településeken is, kiváló példái az idős korosztály cselekvő bevonásának, aktív részvételének, amivel segíthetünk megakadályozni az idősök elmagányosodását, és támogathatjuk őket közösségük megerősítésében, fejlesztésében.

Zárszó

A fenti példák remek lehetőséget kínálnak az intergenerációs tanulásra is. Az intergenerációs tanulásra számos jó gyakorlat létezik a szabadidős tevékenységek körében. A különböző generáció résztvevői egy olyan környezetben tevékenykednek együtt, ahol lehetőség nyílik a közös tanulásra és tudásmegosztásra, akár egy közös színdarab eljátszása közben. Gyakorta nem is magán a tanulási tevékenységen van a hangsúly, hanem az együtt töltött időn és a társas tevékenységeken a közös célok érdekében (vö. Boga 2011, Gáspár 2014, Mogyorósi és Virág 2015). Miközben több tanulmány is kimutatta az intergenerációs programok pozitív hatását a különböző korosztályokra egyaránt, kölcsönös haszon formájában (vö. Boga 2011, Gáspár 2014, Waxenegger et al. 2008), azt tapasztaljuk, hogy egyre inkább lazulnak a generációk közötti kapcsolatok, és a találkozóhelyek vonatkozásában is igaz, hogy egyre kevesebb lehetőség van intergenerációs találkozásokra (Ludescher és Strempfl 2008).

Felhasznált irodalom:

- Arapovics Mária és Vercseg Ilona (szerk.) (2017): *Közösségfejlesztés módszertani útmutató*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. Országos Széchényi Könyvtár. Budapest.
- Boga Bálint (2011): Tanulás időskorban, gerontológia. *Gerontoeducáció*. 1. 4. sz. 41–46.
- Jászberényi József – Bajusz Klára (2013): Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*. 3. sz. 59–66.
- KSH (2014): *A népesség gyarapodó rétege – Az időskoriak jellemzői*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Kolland, F. (2011): Bildung und aktives Altern. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13. Wien. Online im Internet: <http://bit.ly/2mWymYg> (letöltés dátuma: 2017. június 10.)
- Gáspár Tamás (2014): A jóllét intergenerációs alapjai: a társas együttlét Magyarországon. *Statisztikai Szemle*. 7. sz. 708–719.
- Hidy Pálné (1987): *Az öregkorra való felkészülés nevelési és önnevelési feladatai*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Neveléstudomány Eger, Ho Si Minh Tanárképző Főiskola. 23–34.
- Ludescher, Marcus és Strempfl, Hannes (2008): Moderierte Angebotsentwicklung mit Lernenden – Erfahrungen der Lehrenden. In Waxenegger, A. namens

- des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz.
- Mogyorósi Zsolt és Virág Irén (2015): *Iskola a társadalomban – az iskola társadalma*. Eger, Líceum Kiadó. 143 p.
- Swindell, Rick (2009): *Educational initiatives for older learners*. U3A Online, Brisbane. Online im Internet: <http://bit.ly/2mf8Mcs> (letöltés dátuma: 2017. február 4.)
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016): *The third Global Report on Adult Learning and Education (GRALE III.)*/ A harmadik Globális jelentés a felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról (GRALE III.) <http://www.uil.unesco.org/system/files/grale-3-executive-summary.pdf> (letöltés dátuma: 2017. május 4.)
- Torgyik Judit (2013): *A tanulás színterei felnőtt- és időskorban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz

Dr. Simándi Szilvia egyetemi docens
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Intézet
Andragógiai és Közművelődési Tanszék

Rakusz Márta mesteroktató
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Intézet
Andragógiai és Közművelődési Tanszék

A Pásztói Állami Polgári Fiúiskola szerepe a régió és a település életében 1895 és 1920 között

Gortva János

Bevezetés, problémafelvetés

Pásztó egy, a mai Nógrád megye területén található település, amely 1950-ig Heves megyéhez tartozott. Pásztó ősi település, közzismert tény, hogy már Anonymus Gesta Hungarorumában is szerepel a neve Nógrád és Nyitra várának bemutatásakor. A gesta szerint Pásztó volt az Árpádok egyik szálláshelye, innen indultak Nyitra és Gömör meghódítására. A névtelen szerző leírását és ezzel Pásztó honfoglalás kori létezését a modern régészet eredményei is megerősítik. Valter Ilona korábbi régészeti kutatások alapján rámutat arra, hogy az Anonymus által leírt útvonal egészen vannak a korszakra datálható régészeti lelőhelyek, azaz a leírás valós lehet, ténylegesen a honfoglaló nemzetségek szálláshelyét jelölheti. Pásztó története tehát valóban a honfoglalásig követhető nyomon (Valter, 2018). Vass József – Pásztó helytörténetének neves kutatója, a pásztói polgári fiúiskola egykori tanára – azt állítja, hogy Pásztót 1135-ben már oklevélben említik, és az Abák birtoka volt. Elképzelése téves, hiszen az abban az oklevélben szereplő Pásztó nevű település bizonyíthatóan nem azonos a mai Pásztóval, csupán névazonosságról van szó. Az oklevélben említett település mai neve Ipolypásztó (Varga, 2007). Pásztó királyi alapítású – bencés regula szerint működő – apátságáról 1138-ból származik okleveles említés. Valter Ilona azonban eddig még feldolgozatlan s így publikálatlan régészeti leleteket is áttekintve a XI. század közepére helyezi a monostor alapítását (Valter, 2018). Ugyanakkor a település legkorábbi előzményeit régészetileg még nem tárták fel, arról csak sejtéseink lehetnek. A régészeti feltárást ugyanis lehetetlenné teszi az, hogy a feltételezések szerinti ősi település helyén ma is működő temető van, így itt nem lehet megvalósítani egy ásatást (Valter, 2018). Arról a források alapján biztos tudomásunk van, hogy egy, a XII. században Pásztón járó itáliai klérikus itt talált rá Maximos Homologétész és Joanész Damaszkénosz műveinek néhány részletére, és fordította le azokat görögről latinra. A tény, hogy görög egyházatyák írásait találták meg a pásztói monostorban, sokan úgy értelmezik, hogy a korai monostor görög, pontosabban bizánci rítusú lehetett. Ez valószínűleg túlzott általánosítás (Valter, 2018). Bármilyen is az igazság

azonban a korai monostorban élő szerzetesekről, az egészen bizonyos, hogy Pásztó már a XI–XII. században is egy fontos szellemi központ volt.

Ebben a tanulmányban egy 1895-től működő iskola regionális szerepét vizsgálom két forráscsoport, a helyi sajtó és az iskolai értesítők alapján, de röviden szólni kell az iskoláztatás helyi történetéről is. A pásztói iskolaügy is igen régi, középkori gyökerei vannak. Számos forrásunk van a témához, azonban e tanulmány témája és keretei nem teszik lehetővé ezek bemutatását és feldolgozását. A források lehetővé tennék azt is, hogy – bár töredékesen, de – rekonstruáljuk a pásztói iskolamesterek névsorát és juttatásait.

A középkori oktatás történetében természetesen az egyháznak és a plébániáknak volt óriási jelentősége. A falusi templomok többségében nem használtak orgonát, helyette a gyermekek énekei jelentették a zenét az istentiszteleteken. Az 1279. évi budai zsinat előírta, hogy a plébános a gyermekeket és a felnőtteket egyaránt oktassa a hittételekre. Emellett a már említett egyházi énekek betanítása, az előadások próbája is oktatási tevékenységnek tekinthető. Tulajdonképpen ez képezte a későbbi plébániai iskolák alapját. Soós Imre azt feltételezi, hogy az 1332. évi pápai tizedjegyzékben szereplő két pap azt mutatja, hogy Pásztón már ekkor létezett iskoláztatás (Soós, 1991). Varga Lajos ezt a felvetést hipotézisnek tekinti, s mint forrással nem bizonyított állítást elveti (Valter, 2018). Tény, hogy Soós Imre felvetése nem bizonyítható, de nem is cáfolható egyértelműen. Valter Ilona azonban – Soós Imre gondolatait erősítő módon – rámutat arra, hogy a középkorban a plébániai központok egyben iskolai helyszínt is jelentettek, hiszen a papnevelés és a gregorián énekek betanítása is oktatási, azaz iskolai tevékenység volt. Egyértelműen utal arra is, hogy az oktatást eleinte a plébános végezte, később azonban a nála lévő papok egyikét bízta meg ezzel a munkával. Ha tehát ebből indulunk ki, a két pap jelenléte valóban utalhat az iskola létezésére. Valter Ilona (2018) Békefi Remig nyomán azt is leszögezi, hogy a plébániai székhelyeken – még a Pásztónál kisebbeken is – országszerte léteztek iskolák a XIV–XV. században, azaz Soós Imre feltevése nem vethető el egyértelműen (Valter, 2018). Szintén érdemes leszögezni, hogy a forráshiány önmagában még nem jelenti, nem jelentheti egyértelműen az iskola hiányát. Valter Ilona például azzal bizonyítja mindezt, hogy Békefi Remig 1540-ig mindössze 275 városi, mezővárosi és falusi iskola létezéséről tudott írásos bizonyítékot felmutatni. Teljes mértékben azonosulni tudok Valter Ilona nézőpontjával abban a tekintetben, hogy egészen biztosan ennél jóval több iskola létezett, hiszen egyrészt a feltárt adatok egyértelműen mutatják, hogy a középkori Magyarországon országos iskolahálózat létezett, másrészt nem feledkezhetünk meg arról a tényről sem, hogy Mohács és a török hódoltság időszaka alapvető forrásanyagot pusztított, pusztíthatott el. Álláspontom

szerint tehát – egyezően Soós Imre és Valter Ilona megállapításával – bátran kijelenthető, hogy Pásztón egészen korai időktől fogva létezett iskoláztatás akkor is, ha a forrásokkal mindezt nem tudjuk alátámasztani.

Biztos adatunk a pásztói iskola létezéséről 1428-ból való. Egy ekkor kelt végrendeletben egy lovat hagytak a pásztói iskolamesterre (Varga, 2007.) Ez tehát egyértelművé teszi, hogy ekkor már létezett iskola és iskolamester a városban. Így tehát 1895-ben egy olyan település alapított polgári iskolát, amelyen az iskoláztatásnak évszázados hagyományai voltak. Érdemes megvizsgálni, hogy milyen szerepet töltött be ez az intézmény Pásztó és a környező települések, a mikrorégió életében. A kérdés az, hogy mennyire volt szerves része az intézmény a település életének. Gyakorolt-e hatást a közösség mindennapjaira, vagy hatása kizárólag az iskola tanulóira terjedt ki? Képviselt-e olyan kohéziós erőt, amely az egész településre hatott, létezett-e élő kapcsolat a település lakossága és az iskolai közösség között? Feltételezésem szerint igen, egy ilyen intézmény hatása jóval nagyobb volt a korban annál, hogy az csupán az iskola falai között érvényesült volna.

A forrásanyag áttekintése

Korábbi publikációimban már utaltam arra, hogy az iskola fontos szerepet játszott Pásztó életében. Utalhatok például arra, hogy az alapításkor az volt a remélt funkciója, hogy segíteni fogja a mezőgazdaság újbóli fellendülését, vagy éppen arra, hogy már az első tanévben is egy fontos helyi ünnepség szervezői, résztvevői voltak a tanulók.¹ Ugyancsak jelentős, hogy az első világháború időszakában hadikórházként is funkcionált az épület.² Ezek a példák azonban még messze nem elegendők ahhoz, hogy pontosan meghatározhatóvá tegyék az iskola szerepét. Ebben a fejezetben a rendelkezésre álló források áttekintésével arra teszek kísérletet, hogy további példákkal bizonyítsam vagy éppen elvessem azt a feltevést, hogy a vizsgált iskolának a település és a régió életében is jelentős szerep jutott.

A tanulmányban feldolgozott időszak jelentős részében létezett Pásztón helyi sajtó, illetve maga az iskola is rendszeresen adott ki értesítőket, amelyekből rekonstruálható az intézmény élete s ezen keresztül a településen, illetve

1 Az alapításról lásd részletesen a szerző tanulmányát: Gortva János (2015): Az állami polgári fiúiskola alapítása és működésének kezdeti időszaka Pásztón. *Lakóhelyünk Honismereti Folyóirat*, II. évf., 1. sz. 29–39. p.

2 Erről a kérdésről részletesen lásd a szerző tanulmányát: Gortva János (2016): A városi funkciók vizsgálata Pásztó nagyközség esetében. *Lakóhelyünk Honismereti Folyóirat*, III. évf., 1. sz. 16–30. p.

a tágabb régió életében betöltött szerepe. Természetesen az ezekben fellelhető információk részben ismétlődtek, részben pedig a hiányzó évek miatt nem nyújtanak teljes képet a vizsgált időszak egészéről. Ezen hiányosságok ellenére azonban megfelelő alapot nyújtanak a kutató számára ahhoz, hogy megpróbálja rekonstruálni az eseményeket, és megfogalmazza következtetéseit. Ebben a fejezetben először az iskola helyi sajtóban való megjelenését vizsgálom, majd áttekintem az iskolai értesítőkből szereplő olyan információkat, amelyekből következtetni lehet az intézmény helyi és regionális szerepére.

Mielőtt a részletes tartalmi ismertetésre rátérnék, feltétlenül be kell mutatni magát a forrásanyagot. A pásztói sajtó története meglehetősen messzire nyúlik vissza. Vass József (1939) alapvető fontosságú munkájából ismert a Pásztói Közlöny címe, ugyanakkor e lap számai közül egyik könyvtárban, illetve levéltárban sem sikerült példányokat fellelnem. A forrás elvesztése rendkívül sajnálatos, hiszen Pásztó Város honlapja szerint a lap 1885 óta létezett (Pásztó Város honlapja). Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy a városi honlapon forrásmegjelölés nem szerepel, de a lap létezését 1885 és 1907 közé datálja, amely nyilvánvalóan lehetetlen. Ezt már csak az a tény is egyértelműen igazolja, hogy Vass József szavai szerint a lap rövid ideig létezett, ráadásul 1907 előtt több más igazolhatóan működő pásztói hetilap működéséről tudunk, s annak a valószínűsége nagyon csekély, hogy azonos időben több helyi lap is működhetett volna. Ennek a sajtótörténeti kérdésnek az eldöntése azonban nem tartozik a téma szempontjából lényeges kérdések közé, ezért a probléma felvillantásán túl további vizsgálatára most nem vállalkozom. A következő – immár fennmaradt és vizsgálható – sajtótermék a Pásztó és Vidéke című hetilap, amely 1902 novembere és 1904 között létezett. Sajnos ez a hetilap sem maradt fenn hiánytalanul, de a fellelhető lapszámok számos fontos adalékkal szolgálhatnak Pásztó életéről, így a polgári iskola jelentőségéről is. A Pásztó és Vidéke tehát 3 évfolyamon át létezett, majd megszűnt az érdeklődés hiányában. Néhány év szünet után ismét hetilap jelent meg Pásztón, Pásztói Hírlap néven. Ennek a lapnak is sok lapszáma hiányzik, de a fellelhető lapszámok igen értékesek. Mielőtt azonban rátérnék a tartalmi elemek vizsgálatára, meg kell jegyezni a lap egyik hibáját, ami a hivatkozások pontosságát alapvetően érinti. Az évfolyamjelzés 1914-től kezdve tévesen szerepel a lapszámokon. Valójában az 1914-es lapszámok a 8. évfolyam számai, rajtuk azonban a 16. évfolyam jelzés szerepel, s ettől kezdve folytatólagosan hibásan jelölik az évfolyamokat. Nyilvánvalóan egy elírás történt, amelyet azonban a lap létezésének teljes időszakában fenntartottak, nem korrigáltak. Így az 1919-es lapszámok a rajtuk szereplő jelzés szerint a 21. évfolyam számai, holott a valóság ettől eltérő, hiszen az első lapszám 1907-ben jelent meg. Mindezen ismeretek nem tartoznak szorosan a témánkhoz, de

Pásztó története szempontjából fontosak, így mindenképpen alapvető fontosságú az ismeretük ahhoz, hogy megfelelő háttérét nyújtsák az itt megjelenített tényeknek, illetve magyarázatot adjanak a – látszólag – téves hivatkozásokra is. Az évfolyamok számozásában mutatkozó ellentmondás tehát nem érinti az információk teljességét, a feldolgozott időszak tekintetében a kontinuitás teljes, minden fennmaradt lapszám tartalma bekerült az elemzésbe.

A másik nagy forráscsoportot a már említett iskolai értesítők alkotják. Ezek szinte a teljes időszakban rendelkezésre állnak, bár adattartalmuk és terjedelmük erősen változó. Összességében megállapítható, hogy az iskolai élet olyan alapvető forrásaival van dolgunk, amelyek rengeteget segítenek abban, hogy információkat szerezzünk az iskola életéről. Természetesen erős forráskritikával kell használni, hiszen a forrástípus szerzője, de legalábbis szerkesztője a mindenkori iskolaigazgató, így nyilván a megállapításai helyenként nem elfogulatlanok. Ezzel együtt azonban, a megfelelő kritikával olvasva az értesítőket, rendkívül értékes forrástípusról van szó, amelynek információi sok esetben nem pótolhatók máshonnan, vagy éppen olyan módon pontosítják más források adatait, amely miatt forrásértékük rendkívül magas.

A sajtó elemzése

A Pásztó és Vidéke című hetilap rögtön az első számban, 1902. november 30-án foglalkozott egy, az iskolát és a települést is érintő kérdéssel. Hírt adtak arról, hogy a polgári fiúiskola vezetősége egy internátus megnyitását tervezi, amelyhez a szükséges tervek és a költségvetés is rendelkezésre áll. Az internátus létesítésétől a hír szerint azt várták, hogy az iskola tanulói létszáma növekedni fog, s ezzel pedig Pásztó is bevételhez jut.³ Ez a rövid hír tehát egyértelműen utal arra, hogy a település számára is fontos volt az iskola sikere, hiszen attól – pontosabban a diákok jelenlététől – anyagi hasznot is reméltek. Az összefüggés világos, hiszen az internátusba érkező fiatalok a településen éltek volna, így a pénzüket is ott költötték volna el. Azt a későbbiekben még látni fogjuk, hogy az internátus nélkül is sok polgári iskolás diák élt Pásztón, hiszen sokan laktak különböző családoknál is. A település és a polgári fiúiskola közötti kapcsolatot mutatja az a hirdetés is, amelyben az iskolához kapcsolódó gazdasági telep szőlőoltványait kínálja eladásra az igazgatóság.⁴ Természetes, hogy az iskola vezetése Pásztó saját lapjában is hirdeti ezeket az oltványokat, de ugyanakkor bizonyítja azt is, hogy a település és az iskola kölcsönösen füg-

3 *Internátus Pásztón.* Pásztó és Vidéke I. (1902:1) 3. p.

4 *Eladó szőlőoltványok.* Pásztó és Vidéke II. (1903:5) 3. p.

gtek egymástól anyagi értelemben. A helyi pedagógusoknak is nagy szerep jutott ennek a kapcsolatnak az erősítésében. Demecs József népiskolai tanító gazdasági szaktanfolyamot is végzett, így alkalmas volt arra is, hogy a polgári iskolában a gazdasági telepet vezesse. Róla tudjuk, hogy Bene József gazdasági szaktanító betegségének időszakában, 1901. december 15-étől a tanév végéig a polgári iskolában látta el a szaktanítói feladatokat helyettesi minőségben.⁵ Ez a pedagógus tehát egyszerre kötődött az elemi és a polgári iskolához s annak szülőtelepéhez is. Szerepére azért kellett kitérnem, mert a helyi sajtóban is részletesen írt a szőlőtermesztés fontosságáról, illetve vállalta, hogy a Pásztó és Vidéke lapszámaiban ad a szőlőműveléshez hasznos tanácsokat.⁶ A kapcsolat ilyen módon egyértelmű, s világosan látszik, hogy a helyi pedagógusok igyekeztek az ismereteket szélesebb körben, a sajtó útján is terjeszteni, ráadásul mindezt összekapcsolták a polgári iskola céljával és – természetesen – részben annak gazdasági hasznával is.

Nemcsak ilyen jellegű írásokat találhatunk azonban a hetilapokban, hanem olyanokat is, amelyek arra utalnak, hogy a helyi lakosok számára feltehetően fontos, sőt izgalmas témát is jelenthetett a polgári iskola. Mai értelemben némileg bulvárosnak tűnik az a hír, amelyről 1903 nyarán olvashatunk. A hír arról szól, hogy a polgári iskolában tanuló Balla János és Rittler György kisterenyei, Ehrlich Jenő nagybátonyi, valamint Kecskés Mihály pásztói diák a rossz tanulmányi eredményük miatt megszökött. Közülük kettőről kiderül, hogy Rózsahegyig gyalogolt, a másik kettőről pedig némi rosszindulattal jegyzi meg a szerző, hogy amikor elfogy a pénzük, akkor majd hazatérnek.⁷ Ez a hír azt mutatja meg számunkra, hogy a polgári iskola életével és tanulóival kapcsolatos hírek – még ha gúnyos felhanggal s bulváros jelleggel is – egyértelműen számíthattak a pásztói lakosság érdeklődésére. Érdekesség ugyanakkor, hogy a következő lapszámban máris helyreigazítást közölnek, ugyanis tévesen állították, hogy Kecskés Mihály is a szökött diákok között lett volna, hiszen még csak a polgári iskolában sem vizsgázott.⁸ Ugyanez a szám más szempontból is hasznos, s előreviszi elemzésünket. Megtudjuk ugyanis, hogy Pásztón Rákóczi-ünnepély készült, amelynek szervezésében a település prominens személyiségei vettek részt egy bizottság tagjaként. Ebben a bizottságban a helyi casino és az ipartestület elnöke mellett helyet kapott több tanító, valamint a polgári iskola igazgatója, Láng János is.⁹

5 *A pásztói gazdasági tanfolyammal egybekapcsolt Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1901-1902. tanévről.* Schlesinger Mihály könyvnyomdája, Pásztó, 1902. 18–19. p.

6 *Elpusztult szőlőink felújításáról.* Pásztó és Vidéke II. (1903:1) 3–4. p.

7 *Eltűnt diákok.* Pásztó és Vidéke II. (1903:28) 3. p.

8 *Eltűnt diákok.* Pásztó és Vidéke II. (1903:29) 2. p.

9 *Rákóczy ünnepély Pásztón.* Pásztó és Vidéke II. (1903:29) 2. p.

Nyilvánvaló, hogy az igazgató bizottsági tagsága arra utal, hogy a település egyik elismert személyiségéről van szó, s ezáltal az általa vezetett intézmény tanulói is részt vettek az egész Pásztót érintő rendezvény lebonyolításában. Mindössze 2 évfolyam és néhány lapszámban előforduló említések alapján is érezhető, hogy a polgári fiúiskola fontos volt a pásztóiak számára, egyrészt feltételezhető, hogy a lakosság érdeklődésére számot tartó kérdés volt mindaz, ami az iskola életében történt, másrészt a polgári iskola pedagógusainak is jelentős vélemény- és gondolkodásformáló szerepe lehetett a településen.

A Pásztó és Vidéke utolsó évfolyamában is számos utalás található a polgári fiúiskola életére és mindennapjaira vonatkozóan. Ezek részletes bemutatása nem vinné előre az elemzést, így ettől eltekintek, de maga a tény mindenképpen említésre érdemes. Tudatják például a nagyközönséggel a vizsgák időpontját, a különböző tanári kinevezéseket és a tanév zárását is. Az említett hírek szintén azt támasztják alá, hogy a polgári fiúiskola működése a nagyközönség érdeklődésére tarthatott számot. Különösen érdekes azonban az 1904. július 17-én megjelent lapszám vezércikke, amely a helyi ipar jelentőségéről szól. Egyértelmű, hogy az álnéven író szerző elítélően beszél a polgári fiúiskoláról, mert annak vezetése egy ajánlatkérés kapcsán nem a helyi iparosokat bírta meg valamilyen munka elvégzésével. Ezen a ponton idézni kell a cikk vonatkozó részeit: *„S ha komoly bennünk az a szándék; hogy e szomorú gazdasági viszonyokat megváltoztassuk, a józan ész is diktálja, hogy elsősorban helyi iparunkat támogassuk. Különösen elvárhatják ezt iparosaink közintézeink részéről, melyek fenntartásához véres verejtékkel szerzett pénzükkel ők is hozzájárulnak. Igaz; közintézetek szükségletei fedezésénél az alapelv a nyilvános pályázat s nem mindig a legolcsóbb ajánlat a legkedvezőbb is; de hogy lehet erről beszélni akkor, midőn ezen elvet teljesen mellőzik? Hogy lehet bírálatot mondani egy zongoraszerző nagy tehetségéről mikor avatott fülek nem hallgatják az isteni zenét?! Nemrégiben olvastam egy nyílt levelet polgári iskolánk igazgatójához címezve. Nem akarok a levél tartalmával foglalkozni, e páros viaskodást majd elintézik a címező és címzett. S én csak azt mondom általánosságban minden viaskodónak, hogy: »Ne hagyd magad Schlesinger.« A tény tárgya magában véve jelentéktelen, kicsinység; de e kicsinység ragyogó példáját mutatja annak, hogy a gyetra temetői palotában nagyon sokat komponálnak, sokat billentyűznek s akarnak elővarázsolni mennyei zenét, de minél kevesebbet foglalkoz[ni] azzal, hogy ez a polgári iskola Pásztón van s innét csak: a masiniszta segítségével lehet menni — Kanizsára !”*¹⁰ Mindez több szempontból is érdekes. Egyrészt nyilvánvalóan érzékelhető, hogy a szerző elítélően tekint a polgári fiúiskolára, de legalábbis annak vezetőire. A gyetra te-

10 *A kisipar.* Pásztó és Vidéke III. (1904:29) 1–2. p.

metői palota kifejezés ebben a kontextusban azt sugallja, hogy a benne élők – így az igazgató – alapvetően elzárkóznak a valóságtól, s nem törődnek a községgel és közösséggel. Úgy érezhető, hogy a szerző az alapvetően jó szándékokat nem vonja kétségbe, de az eljárást, a helyi iparosok ajánlata helyett az olcsóbb ajánlat választását már elítéli. Maga a cikk egyértelműen megfogalmazza azt az elvárást a polgári fiúiskolával szemben, hogy az a helyi kisipart támogassa. Amikor azt vizsgáljuk, hogy mi az intézmény szerepe a település életében, és milyen elvárásokat fogalmaznak meg vele szemben, akkor ez egy rendkívül fontos adalék. Többször utaltam már arra, hogy az iskola létezésétől azt várták, hogy Pásztó gazdasága fejlődjék általa. Ez a cikk egy újabb adalék ezzel kapcsolatban. Itt már explicit módon is megjelenik az az elvárás, hogy az iskola közvetlenül, anyagilag is támogassa a helyi ipart és iparosokat, mintegy viszonzva azt a támogatást, amelyet ők adtak és adnak az iskola működéséhez. A cikk alapján nyilvánvalóan érzékelhető, hogy ezt az igényt az iskola vezetése nem tartotta szem előtt, így csalódást és ellenkezést váltott ki a közösség tagjaiból. A konkrét ügyről nem tudunk meg semmit ebből a cikkből, de maguk az elvek kifejezetten érdekesek, s sokat elárulnak az iskolával szemben támasztott elvárásokról. Nyilvánvaló, hogy itt nem az oktatással, a neveléssel közvetlenül összefüggő elvárásokról van szó, de az intézmény regionális és helyi szerepének vizsgálata kapcsán megkerülhetetlen kérdésre mutat rá. Arra az alapvető problémára utal ugyanis, hogy a település lakossága áldozatokat vállalt az intézmény létrehozása és működtetése érdekében, de ezzel összefüggésben hasznot is remélt, sőt, megkövetelte azt. Az előbbieken alapján kimondhatónak látszik az, hogy Pásztó lakossága és iparosai nemcsak a magasan képzett szakemberek kibocsátását várta az iskolától, hanem az egyes megbízások kapcsán is bizonyos előnyökre számított. Az intézmény tehát a szellemi és közösségi élet fenntartása, fellendítése mellett gazdaságilag is nagyon fontos volt a település életében, s ezzel kapcsolatban egyértelmű elvárásokat fogalmaztak meg az iskolavezetés felé. Egy héttel a cikk megjelenése után újra a polgári iskola ügye kerül a lap hasábjaira, immár egy államsegély kapcsán. Megtudjuk ugyanis a lapból, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter a pásztói állami polgári iskolával kapcsolatos gazdasági ismétlőiskola 1904. évi szükségleteinek fedezésére 422 korona 80 fillér állami segélyt engedélyezett.¹¹ Ahogyan a korábbiak, ez is azt mutatja, hogy az iskola életével kapcsolatos hírek közérdekklődésre tartottak számot. A Pásztó és Vidéke című hetilap anyagi okok miatt 1904. augusztus 28-án jelent meg utoljára, de még az utolsó lapszámok egyikében is hírt adott a polgári iskoláról. A hír szerint Székely Andor kezdeményezte, hogy az 1904/05-ös tanévben a polgári fiúiskola épületében leányiskolai tanfo-

11 *Államsegélyezés. Pásztó és Vidéke* III. (1904:30) 3. p.

lyam működhessen. Ez ugyan kevesebb jogosultsággal rendelkezett volna, mint egy nyilvános leánypolgári, de egyértelműen előrelépést jelentett volna a településen élők számára. Témánk szempontjából ez azért jelentős hír, mert a gondolat megszületését és kezdeményezését a polgári fiúiskola létezése és infrastruktúrája tette lehetővé. A polgári leányiskolai tanfolyam olyan módon kezdhette volna meg a működését a tervek szerint, hogy annak helyszínéül a polgári fiúiskola épülete szolgált volna. Természetesen ez azt is jelentette, hogy a fiúiskola működésének átszervezését is tervezték. A fiúk számára tartott előadások délelőttre kerültek volna, így a lányok tanulhattak volna az épületben délutánonként.¹² A leányiskola terve kapcsán a szerző számba vette annak gazdasági hasznát. Megállapította, hogy a családok számára sokkal kedvezőbb, ha gyermekük helyben tanul, hiszen nem kell az ellátásért havonta komoly összegeket fizetni, ráadásul helyben a ruházat is olcsóbb. E sorokból is kitűnik tehát, hogy a polgári iskola létezése nemcsak oktatási szempontból volt fontos, nemcsak gazdasági hasznot vártak tőle a helyi iparosok, hanem a családok számára is jelentős anyagi könnyebbséget jelenthetett. Az említett cikk ugyan a létesítendő polgári leányiskola kapcsán említi ezeket az előnyöket, de könnyen belátható, hogy mindezek a már létező polgári fiúiskola kapcsán is egyértelműen jelen voltak.

A Pásztó és Vidékének – érdeklődés és így anyagi feltételek hiányában történő – megszűnése után Pásztón évekig nem létezett helyi sajtó. 1907-ben azonban újtára indították a Pásztói Hírlap című hetilapot. Ez a periodika – elődjéhez hasonlóan – számos ponton szól a polgári fiúiskoláról, de máshogyan is kapcsolódik ahhoz. A lap alapító főszerkesztője Láng János volt. Ő nemcsak az újonnan indult hetilap főszerkesztői feladatait látta el, hanem a polgári iskola igazgatójaként is működött. A tény, hogy a főszerkesztő egyben az iskola vezetője is volt, egyértelművé teszi a kapcsolatot az iskola és a település mindennapjai között. A helyi sajtó vezetője nyilvánvaló módon formálja a közvéleményt, s ha ő egyben az iskolát is irányítja, akkor világosan látszik, hogy a tantestületnek – de legalábbis egyes tagjainak – jelentős befolyása volt, illetve lehetett a település lakóinak gondolkodására. Ez a kapcsolat ugyanakkor óvatosságra kell hogy intse a kutatót, hiszen a kapcsolat miatt minden egyes, az iskola életét érintő hír kapcsán még erőteljesebb forráskritikával kell élni, a következtetések megfogalmazásakor nem szabad elfeledkezni erről a körülményről sem. Természetesen ez semmit nem von le a hetilap forrásértékéből, sőt bizonyos szempontból még emeli is azt, hiszen a hírek valóban első kézből kerültek a lapba. Ugyanakkor kutatói és módszertani szempontból még jelentősebb tudatosságot kíván meg, s szükségessé teszi az átlagosnál is körültekintőbb elemzést.

¹² *Leány polgári iskola Pásztón. Pásztó és Vidéke* III. (1904:33) 3. p.

Általánosan elmondható a lapról, hogy rendszeresen beszámol az iskola eseményeiről. Folyamatosan tájékoztatják a lakosságot a tanévkezdés, a szünetek, valamint a vizsgák időszakáról és természetesen a tanévzárás időpontjáról is. Emellett a tanfelügyelői látogatások időpontja és eredménye is rendszeresen feltűnik a hírek között. Ezek részletes bemutatása feleslegesen repetitívvá tenné a tanulmányt, másrészt érdemben nem vinné előre az elemzést. Ugyanakkor fontosak ezek a hírek is, hiszen igazolják, hogy a polgári iskola életének eseményeit közérdeklődésre érdemesnek tartották. Ennél sokkal fontosabbak azok az írások, amelyek ténylegesen bizonyítják, hogy a polgári iskola és a közösség élete számos ponton kapcsolódott egymáshoz. Bár a hírlap archívuma erősen hiányos, nagyon sok utalást találunk a polgári iskolára vagy éppen annak tanáraira vonatkozóan. Az említések a legkülönbözőbb témákat érintik az évek során, és a stílusuk is rendkívül változatos a humoros, már-már bulváros színezetű megjelenésektől az egészen komoly kérdéseket feszegető írásokig.

Rögtön az első két lapszám érinti a polgári iskola egyik fontos részét, a Vachott-kört. Hírt adott a lap arról, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter köszönetet nyilvánított dr. Platthy Adorjának a kör működését segítő 200 koronás alapítvány létrehozásáért.¹³ E rövid hírek mintegy kiegészítéseként olvasható az a cikk, amelyet a következő lapszám közölt a Vachott-önképzőkör működéséről. Ebben a szerző részletesen áttekintette a kör céljait, működését, sőt annak történetét is. A cikk végén mindezek után a szélesebb közönség segítségét és támogatását kéri.¹⁴ Korábban már szoltam arról, hogy Pásztó egyértelműen számított arra, hogy a polgári fiúiskola hasznot hajt a település számára, ebből az írásból az is látszik, hogy az intézmény is fontosnak tartotta a polgároktól származó támogatásokat. Az már az alapítás eseményeikor is látszott, hogy a lakosság összefogása fontos volt, de ez nem változott a működés időszakában sem.

Ugyanebben a januári lapszámban egy lényegesen oldottabb téma is megjelent a polgári iskola kapcsán. A hírek között olvasható rövid írás arról szól, hogy B. L. pásztói polgári iskolai tanár és családja Korponára utazott a karácsonyi ünnepekre, azonban csak Vácott vették észre, hogy leányukat a Nyugati pályaudvaron felejtették. Ugyancsak ebben a hírben szerepel B. A. újszászi tanító esete, aki viszont a Pásztón lakó szüleikhez utazott volna, azonban Miskolcon rossz vonatra szállt, s tévedését csak Vámosgyörkön vette észre.¹⁵ Ez a két viccesnek ható eset látszólag jelentéktelen, s egy iskola regionális szerepének vizsgálata során értel-

13 *Miniszteri köszönet.* Pásztói Hírlap I. (1907:1) 6. p.

14 *A Vachott-önképzőkör.* Pásztói Hírlap I. (1907:2) 2–3. p.

15 *Ha sok az utas.* Pásztói Hírlap I. (1907:2) 4. p.

mezhetetlen. Ennek ellenére mégis foglalkoznunk kell vele, mert a hírek mögötti implicit tartalom nagy valószínűséggel kifejezetten tudatos szerkesztői döntés. Értelmezésem szerint a hír célja éppen az, hogy a két pedagógus esendőségét, már-már ügyetlenségét megmutatva rokonszenvet ébresszen a nagyközönségben. Megmosolyogtató esetekről van szó, de rejtetten felhívják a figyelmet az iskola léteire, ráadásul esendőségében szimpatikussá tudják tenni a meg nem nevezett B. L. tanárt. Feltételezhetően a név elhallgatása is tudatos kommunikációs trükk, akár tematizálási célja is lehet, hiszen ha valaki nem tudná, hogy kiről van szó, annak felkeltheti az érdeklődését, és ezáltal az eset beszélgetések tárgyává válhat. Ugyanakkor a személy egyértelműen azonosítható, mivel az iskolai értesítőkből tudjuk, hogy az 1906/07-es tanévben egyetlen B. L. monogramú tanár, Bikkal László dolgozott a polgári fiúiskolában.¹⁶

Természetesen ennél komolyabb témák kapcsán is megjelent a lapban az intézmény, a továbbiakban ezekről kell beszélni, de az előzőekben bemutatott hír mindenképpen érdekes, és színesítheti az iskoláról, illetve annak jelentőségéről való gondolkodást. A következőkben szót kell ejtenünk azokról az ünnepségekről, amelyek kapcsán az iskola és Pásztó kapcsolata és egymásra hatása láthatóvá válik. Több hír szól az évek alatt a március 15-e és április 11-e alkalmából rendezett ünnepségekről, amelyeken a polgári fiúiskola diákjai és tanárai is rendszeresen részt vettek. A vizsgákhoz és a tanév eseményeihez hasonlóan ezekről sem szólok részletesen, de megemlézésük mindenképpen fontos. Számos olyan egyedi vagy ritkábban ismétlődő eset van viszont, amelyek bemutatása alkalmas lehet annak a feltételezésnek az igazolására, hogy a vizsgált intézménynek a település, sőt a régió életében is jelentős szerep jutott. Ezeket mindenképpen számba kell venni.

Annak eldöntése, hogy egy intézmény mekkora szerepet játszik egy település életében, nyilván akkor a legegyszerűbb, ha a helyi lakosok véleményét próbáljuk meg feltárni. Ebben segít az a „nyílt levél”, amely 1907 nyarán jelent meg a Pásztói Hírlap hasábjain. Ferenc József király megkoronázásának 40. évfordulója alkalmából a lap szerkesztői egy nyílt levelet fogalmaztak a település védőszentjének, Szent Lőrincnek a nevében. Nyilvánvaló, hogy ez a levél azokat a témákat érintette, amely a szerző szerint Pásztó, még pontosabban a pásztóiak számára fontos, illetve a lap szerkesztői azt akarják, hogy fontos legyen. A levélben a legkülönbözőbb témákról olvashatunk, a telefonvonal létesítésétől a tervezett fürdő létrehozásán át egészen a hetilap támogatásáig és természetesen

16 *A pásztói gazdasági szakoktatással kapcsolatos Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1906-1907. iskolai évről.* Nigrinyi Ferenc könyvnyomdája, Pásztó, 1907. 4. p.

sen a polgári iskoláig. A szöveg a mintagazdaság létrehozását emeli ki, a szent ezért dicséri a pásztóiakat.¹⁷ Ez is újabb bizonyítéka annak, hogy a polgári iskola s az attól remélt gazdasági haszon fontos téma Pásztón. Természetesen nem feledkezhetünk meg ugyanakkor arról sem, hogy a lap főszerkesztője egyben a polgári fiúiskola igazgatója is volt, ezért nyilvánvaló, hogy az a szándék húzódik meg a sorok mögött, hogy az intézményt minél népszerűbbé tegye.

A polgári iskolák útkereséséről, az új és újabb reformjaikról a XIX. század végén és a XX. század elején számos vita folyt, ami az országos szaksajtóban jól követhető, e vita bemutatása azonban ennek az írásnak nem lehet tárgya. Mindez azonban nemcsak az országos szaksajtóban jelent meg, hanem a pásztói helyi lapban is. A polgári iskolák hétosztályossá bővülése kapcsán jegyzi meg a lap, hogy a minisztérium és Pásztó között létrejött megállapodás értelmében Pásztó teljes polgári iskola működtetésére kapott jogot, így – ha a teljes polgári hét osztályt jelent – a pásztói polgári iskola is jogosulttá válik a hét osztály működtetésére, még hozzá hamarabb, mint mások, mert Pásztónak ehhez nem lesz szüksége új engedélyekre. A bővítést – értelmezésük szerint – az eredeti megállapodás alapján azonnal megtehetik.¹⁸ Alig néhány lapszámmal később ismét szó esik a polgári fiúiskoláról, mégpedig éppen abban a kontextusban, ami a téma szempontjából rendkívül fontos. Az említett cikk Pásztó helyzetével, jogi és gazdasági státuszával és kitörési pontjaival foglalkozik. Többször írtam már arról, hogy a polgári iskolát alapvetően a gazdasági kitörés eszközének tekintették. Ezt erősíti meg ez a cikk is. Ugyanakkor kifejezetten negatívan ír az intézményről, ugyanis azt állapítja meg, hogy nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Érdekes szó szerint is idézni a szerző gondolatait: „*Vasutunk van. —Polgári iskolánk, (stb?) A vasut forgalmat nem nagyon idéz elő, (Legalább nálunk!) de nem is idézhet elő, mert iparról és kereskedelemről vajmi kevés szó eshet községünkben. Polgári iskolánkban a tanulók száma nem oly nagy, mint azt vártuk létesítéskor. Ennek az okát nem a helyi, hanem a vidéki viszonyokban kereshetjük, hiszen vidékünk telve van középiskolákkal.*”¹⁹ Meg kell jegyezmem, hogy a pásztói polgári fiúiskola Heves vármegye hasonló iskolái közül az elsők között nyitotta meg kapuit, tehát a szerző megállapítása legalábbis vitathatónak tűnik.²⁰ A vizsgált korszak végéig is csak Pásztón és Hatvanban működött ilyen intézmény, tehát ha népszerűtlen az iskola, az nem a konkurenciának köszönhető. Az egyértelmű ezeket a sorokat olvasva, hogy

17 *Szent Lőrinc levele Pásztó város lakóihoz.* Pásztói Hírlap I. (1907:25) 2–3. p.

18 *Gimnáziumból főgimnázium.* Pásztói Hírlap I. (1907:33) 3. p.

19 *Katonaságot Pásztónak.* Pásztói Hírlap I. (1907:35) 2. p.

20 Alispáni jelentés Heves vármegye 1895. évi állapotáról. Az érseki Líceum könyvnyomdájában, Eger, 1896. 20–22. p.

a cikk szerzője nem elégedett az intézmény beiskolázási adataival, vonzerejével és a településre gyakorolt hatásával sem. Az idézett cikk gondolatait támasztja alá egy néhány lapszámmal később megjelenő hír is. Ennek szövegét szintén célszerű szó szerint idézni: „*A hatvani polgári fiúiskolában hír szerint oly nagy a létszám a helyhez képest, hogy kénytelenek voltak a beiratkozándókat visszautasítani, s mint a »Hatvani Hírlap« írja, elküldték őket Pásztóra beiratkozni.*”²¹ A hír tehát azt mutatja, hogy a diákok egy részét az iskola annak köszönheti, hogy egy másik intézmény túljelentkezés miatt nem fogadott több tanulót. Ez nyilvánvalóan nem egy pozitív hír, hiszen azt mutatja, hogy a pásztói polgári fiúiskola nem az elsődleges célintézmény volt a környéken lakó iskoláskorú fiúk számára. Szintén az iskolatípus helykeresésére, jövőjének és feladatának meghatározási problémáira utal egy későbbi cikk. 1912-ben egy vezércikk jelent meg a Pásztói Hírlapban a kérdésről. Ebben a polgári iskola eredeti céljára, az iparközeliségre hívta fel a figyelmet a szerző, s egyben megjegyezte, hogy az intézménytípust egyértelműen el kell tolni abba az irányba, hogy az ipar megváltozott igényeinek megfelelni tudó, jól képzett szakembereket bocsássonak ki a falai közül. Azaz erősíteni, bővíteni kell a gyakorlati, ipari jellegű képzést a polgári iskolákban.²² Ez a gondolat egyértelműen összhangban van azzal, amire már többször utaltam ebben a fejezetben, tehát azzal, hogy Pásztón mindig is úgy tekintettek a polgári iskolára, mint amelynek az az egyik funkciója, hogy a település gazdaságát és iparát fellendítse. Ha ennek az elvárásnak az intézmény meg tudott volna felelni, akkor lehetőséget teremtett volna arra, hogy Pásztó járási székhely lehessen, de legalábbis növekedjen a jelentősége a szűken vagy tágabban értelmezett régiójában. Később utalni fogok arra, hogy Pásztón alapvetően büszkéek voltak erre az intézményre, s úgy tekintettek rá, mint egy, a környéken is igen jó hírű iskolára, amelynek azonban folyamatosan fejlődnie kell, hogy megfeleljen az új és folyamatosan változó követelményeknek.

Egy oktatási intézmény természetesen jelentős kulturális hatással is bír, a tanulói közösség erkölcsi nevelése és tantervi oktatása mellett a művészeti, esztétikai nevelés ma teljesen egyértelmű cél. Nem volt ez máshogy a pásztói polgári fiúiskola esetében sem, erre számos utalást találhatunk a Pásztói Hírlapban is. Még mindig az első évfolyamot vizsgálva több hírt is olvashatunk Láng János iskolaigazgató unokájáról, Meggyesy Jánosról is. A gyermek mindössze 4 éves korában már híres cimbalomművésznek, valódi csodagyereknek számított. Édesapjával, a zenekonzervatóriumi tanár Meggyesy Zoltánnal

21 *Megtelt.* Pásztói Hírlap I. (1907:39) 2. p.

22 *Az ipari és mezőgazdasági irány a polgári iskolában.* Pásztói Hírlap VI. (1912:14) 1–2. p.

1907. október 3-án hangversenyt adott Pásztón. Az eseményhez a polgári iskola nemcsak úgy kapcsolódott, hogy az igazgató családtagjai voltak a fellépő művészek, hanem úgy is, hogy helyszínül a polgári iskola tornaterme szolgált. A különböző ünnepségek kapcsán is többször adtak hírt arról, hogy a polgári iskola tornaterme volt a helyszín, így volt ez a hangverseny esetében is. Mindez egyértelműen azt mutatja, hogy az iskola infrastrukturális szempontból egy fontos közösségi tér is volt a település életében, így az épületet a teljes közösség használhatta, és magáénak érezhette. Ráadásul a hírben szerepel, hogy a pásztói „aranyifjúság” a hangverseny után táncmulatságot tervez, így a magas művészet kedvelői mellett a fiatalok számára is fontossá, érdekessé téve az eseményt.²³ A koncert után is beszámolt az eseményről a lap, a hír szerint a 3 órás koncert nagyszámú közönség jelenlétében zajlott, tehát a lakosságot valóban érdekelhette az esemény.²⁴ Szintén az iskola közösségi és kultúraközvetítő szerepét mutatja az, hogy a már említett „aranyifjúság” a polgári iskolában tartott gyűlést, és ott egy műkedvelő egyesület létrehozásáról, valamint egy színelőadás megtartásáról is döntöttek.²⁵ Szintén az oktatási intézmény széles körű kultúraközvetítő tevékenységét mutatja az, hogy 1909-től kezdve rendszeresen hírt ad arról a lap, hogy különböző ismeretterjesztő előadásokat tartottak a polgári iskolában. Az első néhány ilyen előadást még csak a diákok körében szervezték, tehát nem léptek túl az iskola alapfunkciójának keretein. Ilyen előadás volt például Zombay Gyula keletutazó előadása. Ő a tanulóknak a Japánban és Mandzsúriában tett utazásairól számolt be.²⁶ Feltehetően ennek az előadásnak a sikere adta az ötletet az iskola vezetésének, hogy hasonló előadásokat tartsanak a nagyközönségnek is. Mindössze 2 hónap telt el a keletutazó előadása után, amikor a Pásztói Hírlap arról számolt be, hogy a tantestület tagjai ismeretterjesztő előadásokat fognak tartani a nagyközönség számára. A hír szerint ezt más városok mintájára teszik, s szó szerint is szerepel a szövegben a cél, azaz a közművelődés előmozdítása. Az előadásokat ingyenesen tartották vasárnap délutánonként. Szavaik szerint mindenkit várnak az előadásokon, osztálykülönbség nélkül. A cél tehát egyértelműen az volt, hogy minél szélesebb körben vonzzák a közönséget. A tervezett előadásokat is részletesen felsorolták, előadóikkal együtt. Az előadások között a történelmi témákat éppúgy megtaláljuk, mint a földrajzi, földtörténeti jellegűeket. Természetesen a művészet is helyet kapott az érintett szakterületek között. A zene, a szobrászat, az építészet

23 *Művészi hangverseny*. Pásztói Hírlap I. (1907:40) 2. p.

24 *Meggyesy hangversenye*. Pásztói Hírlap I. (1907:41) 2. p.

25 *Műkedvelői színelőadás*. Pásztói Hírlap I. (1907:42) 3. p.

26 *Keletutazó Pásztón*. Pásztói Hírlap III. (1909:38) 3. p.

és az irodalom kérdéseivel is foglalkoztak a pedagógusok ezeken az ismeretterjesztő előadásokon. Olyan, a mai irodalmi kánonban is szereplő, alapvető fontosságú szerzők munkásságát ismerhette meg a közönség, mint Arany János, Petőfi Sándor vagy éppen Vörösmarty Mihály. Az előadásokat szavalatokkal színesítették.²⁷ Ezt követően rendszeresen beszámolnak a megtartott és az elkövetkező ismeretterjesztő programokról, amelyek a megjelenő hírek szerint nagy népszerűségnek örvendtek, és nagyszámú közönséget vonzottak.

Az iskola helyzete és szerepe folyamatosan téma volt a helyi sajtóban. Azt már többször említettem és rámutattam, hogy a polgári fiúiskolát egyfajta kitérési pontnak tekintették, s Pásztó fejlődését várták tőle, de a kérdés időről időre újra megjelent a lapok hasábjain. Indokolatlannak tűnhet ismét foglalkozni ezzel, de az idő előrehaladtával nyilván az iskola helyzete is változott, így célszerűbbnek látom – szemben a problémátörténeti megközelítéssel – a kronologikus előrehaladás elvét követve ismét megjeleníteni a kérdést. 1909 októberében egy viszonylag hosszú cikk látott napvilágot Pásztó helyzetéről, s ebben a szerző nagy figyelmet szentel a polgári iskolának is. Szavait idézem, mert véleménye, gondolatai az interpretációmban nem érvényesülnének tökéletesen: „*Polgári iskolája nagy területen, igen jó hírnek örvend és jövő évben az elemi iskolákat is államosítják. [...] A polgári iskolájára ráfizet az állam, bár az kitűnően működik. Hogy annak felvirágoztatására, leánypolgárit is kellene felállítani, arra senki se gondol – de Hatvan és Tarján megelőztek ebben is, mert üzletnek is bevált, amennyiben [több] leánynövendék van, mint fiú. Hogy pedig polgári iskolánk fölé egy kereskedelmi vagy ipariskolát állítsunk, arról még álmodni is szentségtörés volna s gondolni is csak szent borzalommal gondol az előjáróság. Majd meglátjuk, hogy ebben is meg fog bennünket előzni Salgótarján. Hiszen nagy darab földön nincs sem kereskedelmi, sem felsőbb ipariskola és ha itt ilyent létesítenénk, valóságos hiányt pótolna.*”²⁸ Az idézett szövegben igen sok érdekes és fontos adalékot találhatunk. Egyrészt a szerző egyértelműen leszögezi, hogy az iskola nagy területen jó hírnek örvend, másrészt azt, hogy kitűnően működik. Ugyanakkor viszont azt is kijelenti, hogy további intézkedésekre van szükség az intézmény felvirágoztatásához. Tényszerűen téved a cikk szerzője abban, hogy a leánypolgári alapításának gondolata fel sem merül, hiszen emlékezhetünk arra, hogy a leánypolgári gondolata – ugyan tanfolyami formában, de – már korábban is megjelent, többek között a helyi sajtóban is nyomot hagyva. Már a beiskolázásról szóló hír kapcsán is utaltam arra korábban, hogy Pásztó és polgári iskolája egyértelműen verseny-

27 *Népszerű ismeretterjesztő előadások Pásztón.* Pásztói Hírlap III. (1909:47) 2. p.

28 *Községünk helyzete.* Pásztói Hírlap III. (1909:42) 2. p.

helyzetben volt, s Hatvant tekinthette egyik vetélytársának, de természetesen – az idézetből látható módon – Salgótarját is veszélyesnek láthatták Pásztó és az iskola fejlődésére egyaránt. Ez a vetélkedés és félelem jelenik meg akkor is, amikor több hírben, cikkben Hatvannal és annak polgári iskolájával vetik össze a pásztói intézményt. Erre utal az a hír is, amelyben arról írnak, hogy a hatvani iskolaügy szépen fejlődik, hiszen latint tanítanak a polgári iskolájukban, ezzel a végzetek számára lehetővé teszik az átlépést a gimnáziumokba. Egyben felhívják rá a figyelmet, hogy erre Pásztón is szükség lenne.²⁹ Mindezek fényében könnyen kimondható, hogy a polgári (fiú)iskola is egy fontos tényező volt abban, hogy a település versenyre kelhessen a környék központi településének szerepéért elsősorban Hatvannal, másodsorban Salgótarjánnal szemben.

A polgári fiúiskola és annak épülete komoly szerepet játszott az első világháborús években is, amikor hadikórház is működött itt. Éppen ezért számos hír szól a hadikórház működéséről, a polgári iskolában rendezett különféle jótékonysági rendezvényekről, a diákokhoz vagy éppen a tanárokhöz köthető gyűjtési akciókról, amelyek mindegyike azt mutatja, hogy a település és az iskola közösségének élete sok ponton összekapcsolódott. A források feldolgozása során nyilvánvalóan szelektálni kellett a híreket, minden említés nem kerülhetett bele a végleges szövegbe, ezért itt csak utalok ezekre.

Az iskolai értesítők elemzése

Az iskolai értesítők olyan forráscsoportot alkotnak az intézmény történetének feltárása szempontjából, amelyek alapvetően hasonló felépítést követnek, így bizonyos szempontból önismétlő jellegűek. Éppen ezért feldolgozásuk során azt a módszert volt célszerű választani, hogy tartalmukat tematikusan rendezve mutatom be. Alapvető fontosságú forrásokról van szó, hiszen kiválóan bemutatják az iskola környezetét és annak mindennapjait is. Feldolgozásukat abban a reményben kezdtem meg, hogy segítenek tisztázni az iskola implicit funkcióinak meglétét, illetve az iskola és környezetének kapcsolatát egyaránt. Természetesen itt is megfelelő forráskritika szükséges, hiszen ez a kiadvány nemcsak tájékoztató funkciót látott el az intézményben tanulók és szüleik számára, hanem a beiskolázást segítő információforrásként is funkcionált. Szerzői ráadásul alapvetően az iskola oktatói, a tantestület tagjai, tehát nyilvánvalóan igyekeznek a lehető legpozitívabb képet festeni az intézményről. Mindezekkel együtt egy rendkívül gazdag és értékes forráscsoporttal dolgozhat a kutató, s az áttekintés során kibontakozhatnak a szemei előtt a pásztói polgári fiúiskola

29 *Latin tanszék a polgáriban*. Pásztói Hírlap V. (1911:33) 3. p.

mindennapjai. Nagy előny az is, hogy viszonylag teljes forrásanyag áll rendelkezésre, alig néhány év hiányzik a vizsgált időszakból, így kutatóként és történetíróként nem kell túlzottan nagy hiátusokat kitölteni más források vagy következtetések, feltételezések segítségével.

Ahogy arra a sajtó elemzésekor rámutattam, a pásztói polgárok alapvetően gazdasági hasznot reméltek az iskola létezésétől, és az ide járó diákoktól azt várták, hogy nekik köszönhetően az ipar és a kereskedelem fejlődni fog. Ezt az elvárást részben teljesítette is az iskola, hiszen sok diákot vonzott a környékről. Ez egyben azt is jelentette, hogy a távolabbról érkező diákok ellátását és szállását biztosítani kellett. Az értesítőket áttekintve világosan látszik, s kétséget kizáróan bizonyítható, hogy ebben Pásztó lakossága és az iskola tantestülete teljes mértékben együttműködött. Az értesítőkben rendszeresen szerepelnek a beiskolázásra vonatkozó információk is. Ezek között olvasható például az, hogy a távolabbról érkező diákokat helyi családoknál lehet elhelyezni. Az 1897/98-as tanév értesítőjében például azt olvashatjuk, hogy a következő tanévben 8 és 15 forint közötti havi összegért kaphatnak teljes ellátást a vidéki gyerekek egyes pásztói családoknál.³⁰ A következő tanévben már egy kicsivel nagyobb összegről olvashatunk, de egyéb szempontból is hasznos adalékokkal szolgál a szöveg, ezért szó szerint is idézem: „*Vidéki tanulók elhelyezésére az igazgatóság szívesen ajánl megbízható és tisztességes családokat, akik havi 10–15 forintért teljes ellátást adnak. Vendéglőkben, kávéházakban és általában a mulatozásra szánt helyeken lakást kibérelni szigorúan tiltva van. A tantestület a vidéki gyermekekre nagy gondot fordít, és gyakrabban felülvizsgálja a szállásadók lakásait. Megjegyzendő, hogy a szülők által választott szállásadók neveit az igazgatóságnál be kell jelenteni.*” Az idézett szöveg tehát egyértelművé teszi, hogy az iskola tantestülete és igazgatósága komolyan ellenőrizte a diákok körülményeit, rendszeresen ellenőrzi a szállásadókat. Emellett az is fontos, hogy az ellenőrizhetőség miatt be kellett jelenteni a szállásadókat. Szintén rendkívül fontos, hogy az igazgatóság csak a családoknál történő elszállásolást engedélyezte, a szórakozó- és vendéglátóhelyeken történő bérletet már nem. Ennek a szabálynak a célja egyértelműen az lehetett, hogy a tanulók megfelelő tanulmányi előmenetelét és erkölcsi fejlődését biztosítsa, még hozzá családi jellegű környezetben. Ráadásul az intézkedés haszna abban is felfedezhető, hogy nem a hivatalos szállásadókat igyekszik további bevételhez juttatni, hanem a helyi családokat. Ez feltehetően tovább növelte az iskola népszerűségét a szállásadó – így bevételhez jutó – családok körében, másrészt pedig részben teljesíti az iskolával szembeni elvárások egyikét, a gazdasági hasz-

30 *A pásztói Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1897-1898. tanévről.* Hoffmann M. L. könyvnyomdája, Hatvan, 1898. 33. p.

nosságot. Azt is több alkalommal kiemelték az iskola értesítői, hogy Pásztó klimatikus viszonyai kellemesek, és a megélhetés olcsó. Ez arra utal, hogy az iskola vezetése maga is azzal számolt, hogy viszonylag szegényebb sorból származó vidéki tanulók beiskolázása várható, hiszen az ő számukra rendkívül fontosak a megélhetés költségei. Az 1900/1901-es tanévről szóló értesítőben egy újabb olyan adalékot találunk, amely az iskola regionális szerepének tudatos erősítésére utal. A forrás szövegének idézése itt is megkönnyíti az elemzést: „*Pásztó mezőváros olcsó hely. Kitűnő klimatikus viszonyainál fogva a fejlődő tanulók egészségére igen kedvező. Vidéki tanulók megbízható tisztességes családoknál havi 24–30 koronáért teljes ellátást kaphatnak. A tantestület tagjai a növendékek erkölcsi viseletét a város kicsisége miatt könnyen ellenőrizhetik. Polgári iskolája 6 osztályú, teljesen modern berendezésű, tágas, világos tantermekkel, nagy játszó udvarral és kerttel; amiért is a gyermekeiket taníttatni óhajtó szülőknek a legmelegebben ajánlhatjuk. A szülők és tanulók tájékoztatására közöljük végül, hogy a m. kir. államvasutak igazgatósága 1901. január elseje óta kedvezményes áru tanuló-bérletjegyeket engedélyezett, saját vonalain a szomszédos s az 1. és 2. távolsági forgalomban. Ezen vasúti kedvezmény alapján: Tiribes, Bátöny, Kis-Terenne, Pálfalva, Salgó-Tarján és Somos-Újfaluban lakó tanulók, tekintettel az előnyös összeköttetésre, bátran beiratkozhatnak a pásztói állami polgári iskolába s az előadásokat fennakadás nélkül látogathatják. A tanuló bérletjegyek, a polgári iskola igazgatójának igazolására, az illető állomásokon adatnak ki.*”³¹

A vasúti kedvezmény megadása arra utal, hogy az iskola elismertsége, tanulói létszáma már olyan lett, hogy a kedvezményes vasúti bérletek megadása is indokolt volt. A vasútnak így tehát nagy szerep jutott az iskola életében és annak jövőjében egyaránt. Érdekességgént éppen ezért érdemes közölni a helyi pályaudvar képét, amelyet egy 1914-ben postázott képeslap őrzött meg az utókor számára, és e sorok szerzője abban a szerencsés helyzetben van, hogy gyűjteményében tudhatja a lapot. A vasúti bérletekkel kapcsolatos intézkedés tovább szélesíthette a beiskolázási körzetet, hiszen azok is megengedhették maguknak a gyermekeik polgári iskolába járatását, akik egyébként nem tehették volna ezt meg a magas utazási, illetve lakhatási költségek miatt. Azt is látni kell ugyanis, hogy a havi 24–30 koronás ellátási költség viszonylag magas. Összehasonlításaként elegendő csak azt megemlíteni, hogy az éves tandíj a polgári fiúiskolában ekkor 10 korona, a beiratkozási díj pedig 2 korona volt.³²

31 *A pásztói Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1900-1901. tanévről.* Hoffmann M. L. könyvnyomdája, Hatvan, 1901. 61. p.

32 *A pásztói Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1900-1901. tanévről.* Hoffmann M. L. könyvnyomdája, Hatvan, 1901. 60. p.



1. kép: A vasúti pályaudvar Pásztón 1914-ben. Forrás: A szerző magángyűjteménye

A már idézetteken túl is számos utalást találunk arra vonatkozóan, hogy az iskola fejlesztése és működése közvetlen gazdasági hasznot hajtott a településen és a környéken, de legalábbis ezt remélték tőle. Az 1901/02-es tanévről szólva a szőlészeti telep létrehozása kapcsán is ez az egyik fő érv: „Ezen tanév történetének egyik nevezetes eseményeként említhetjük fel iskolánknak gazdasági tanfolyammal való kibővítését. A nagyméltóságú vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister úr ugyanis a város és tanügyi kormány között fennálló »Kötelező okirat« 6. pontjának ama kívánalmait, hogy a szőlőszet és gyümölcsészet, mint a pásztói lakosság megélhetésének alapját, képező gazdasági ág, – az ifjúságnak gyakorlatilag taníttassék, – a gazdasági szaktanítói állás rendszeresítése, illetve annak betöltése által teljesítette. Ezen nagy fontosságú ministeri intézkedés folytán a pásztói polgári fiúiskola mint gazdasági tanfolyammal egybekötött intézmény, már a közel jövőben hívatva lesz tervszerű vezetés a gazdasági, különösen pedig a szőlészeti ismereteknek elméleti és gyakorlati oktatása által oly praktikus és hasznos ismeretekkel felruházni a felsőbb osztályok (IV.—VI. oszt.) tanulóit, melyeknek akár tanulmányaik folytatásánál, (gazdasági tanintézetekben, tanítóképezdékekben) akár saját kis birtokuk önálló vezetésénél nagy hasznát vehetik.”³³ Ugyanitt részletesen olvashatunk az iskola regionális szerepéről, aminek egyben részletes indoklását is látjuk: „A beirt növendékek közül helybeli 41, vidéki 82

³³ A pásztói gazdasági tanfolyammal egybekapcsolt Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1901-1902. tanévről. Schlesinger Mihály könyvnyomdája, Pásztó, 1902. 17. p.

tanuló volt. Bár a tanulók létszámának emelkedése öröndetes haladást mutat, az eredmény még több is lehetett volna, ha Pásztó városának közönsége nagyobb számmal küldené gyermekeit polgári iskolánkba. A szaporulat így jobbára a vasúton bejáró vidéki tanulókra esik, kik a kedvezményes árú bérletjegyeknek a szeptember és gyorsvonatokra való engedélyezése által mind sűrűbben keresik fel iskolánkat a Pásztóról—Salgó-Tarján felé eső községekből a vasúti kedvezmény miatt, továbbá a szomszédos Nógrád megyéből a balassa-gyarmati polgári fiúiskola fokozatos beszüntetése miatt, iskolánk benépesedése hova-tovább nagyobb arányokat fog ölteni azon szülők részéről, kik gyermekeiket a gyakorlati életpályákra szánják. A tantestület különben a maga részéről minden lehető elkövet arra nézve, hogy ezen ifjú intézetet a közönséggel megkedveltesse, népszerűvé és olcsóvá tegye, a miért is számít a helybeli és vidéki társadalom bizalmára és támogatására.”³⁴ Ez az idézett gondolat több szempontból is jelentős a vizsgálatunkban. Egyrészt jól mutatja, hogy ekkor a vidéki tanulók aránya kb. 2/3 a pásztóiakhoz viszonyítva, azaz az iskola viszonylag népszerűtlen a településen belül. Emellett az is kiderül, hogy az akkori nógrádi megyeszékhely, Balassagyarmat fokozatosan beszüntette polgári iskoláját, amitől Pásztón a tanulói létszám emelkedését várták. Úgy tűnik tehát, hogy a pásztói polgári fiúiskola alapvetően népszerűtlen volt a saját településén, ugyanakkor máshonnan viszonylag nagy létszámú volt a beiskolázás. Kérdés lehet ugyanakkor az, hogy mi lehetett a népszerűtlenség oka. Erre a kérdésre egy lehetséges választ szintén az iskolai értesítőkben fedezhetünk fel. Bár kétségtelen tény, hogy az iskolának volt gazdasági haszna a településen, népszerűtlenségének egyik okát a következő sorokban találhatjuk meg: „A fegyelmi esetek nagyobb része azon okból származott, hogy a vasúton bejáró tanulók a déli órákat részint az intézeti helyiségben, részint pedig a vasúti állomásnál töltötték el a személyvonat elindulásának idejéig, igen sokszor a késő esti órákig is, ami a kellő felügyelet hiánya miatt eleinte több rendetlenkedésre vezetett. Ennek megszüntetése céljából kérelmeztük a tanuló-bérletjegyeknek a gyorsvonatra való érvényesítését is, mi megadatván, az állapotok javultak.”³⁵ Ebből a néhány gondolatból tehát az derül ki, hogy a bejáró diákokkal fegyelmi problémák is előfordultak. Ez nyilvánvalóan negatívan befolyásolta az iskola népszerűségét, s könnyen lehet, hogy a pásztói szülők egy része úgy tekintett az iskolára, hogy az akár káros is lehet a gyermekük számára, hiszen rossz környezetbe, rossz társaságba kerülhet. Nemcsak az iskola történetében,

34 A pásztói gazdasági tanfolyammal egybekapcsolt Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1901-1902. tanévről. Schlesinger Mihály könyvnyomdája, Pásztó, 1902. 18. p.

35 A pásztói gazdasági tanfolyammal egybekapcsolt Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1901-1902. tanévről. Schlesinger Mihály könyvnyomdája, Pásztó, 1902. 23–24. p.

hanem általánosan pedagógiatörténeti értelemben is érdekes lehet, hogy hogyan próbálták meg kezelni a problémát az iskola részéről. Részben erre utalnak már a megállapítás kapcsán is, amikor a bérletjegyek gyorsvonatra való érvényesítését érik el. Azt azonban könnyű belátni, hogy ez csak tüneti kezelés, valódi megoldásnak semmiképpen sem tekinthető. Egyértelmű, hogy a tanulók energiájának lekötése, a szabadidő hasznosabb eltöltésének megoldása lenne a kívánatos megoldás, a kérdés csak az, hogy ezt az iskola miért nem tudta vagy nem akarta vállalni. A válasz erre szintén megtalálható az értesítőben, bár mai szemmel nehezen elfogadható a gondolat, amely így szól a tanulmányi eredmények kapcsán: „*A polgári iskola nem lévén a tudományos pályára előkészítő intézmény; már ezen rendeltetésénél fogva is, kénytelen befogadni a selejtes és gyengébb tehetségű tanulókat.*”³⁶ Ebből a gondolatból úgy tűnik, hogy a tantestület eleve nem várt jelentős teljesítményt a diákoktól, sőt egy részüket eleve gyenge teljesítményűnek tekintette. Így akár a kisebb rendbontásokat is elfogadhatónak tarthatták. Itt feltétlenül utalnom kell a közismert pedagógiai-pszichológiai jelenségre, a Pygmalion-effektusra, hiszen a problémák gyökere akár az is lehetett, hogy maguk a pedagógusok és a közösség sem várt el igazán jó teljesítményt és magaviseletet a diákoktól. A problémák egyik megoldási kísérlete lehetett, hogy a vasúton bejárók olcsón ebédkosztot kaptak az iskola helyiségeiben.³⁷ Ez azonban nem oldotta meg a problémákat, mert a következő tanévben is arról írnak az értesítőben, hogy fegyelmi problémák vannak, amit egy új fegyelmi szabályzat bevezetésével és szigorú betartatásával próbáltak kezelni, a szöveg szerint sikerrel. A probléma gyökerét abban látták, hogy sok volt a más iskolából és vidékről érkező tanuló, akik a helyi viszonyokat nem ismerték, ezért az elsődleges feladat az volt, hogy a pedagógusok ezeket megismertessék és megszoktassák a tanulókkal. Ennek érdekében a fegyelmi szabályzatot a tanév folyamán többször is felolvasták a tanulóknak.³⁸ Valószínűleg ez sem javított sokat az iskola népszerűségén, mert az iskola vezetősége ismét azzal próbálkozott, hogy gazdaságilag érdekeltté tegye a pásztóiakat az iskola sikerében. Az iskola mellett ugyanis magánszemélyek is vállalhattak kosztos diákokat, tehát nemcsak szállást nyújthattak a távol élőknek, hanem a bejárók étkeztetésében is kivehették részüket, így közvetlenül hasznot szerezve abból, ha az iskola működött. Az erről szóló egyik tájékoztatást azonban

36 *A pásztói gazdasági tanfolyammal egybekapcsolt Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1901-1902. tanévről.* Schlesinger Mihály könyvnyomdája, Pásztó, 1902. 24. p.

37 *A pásztói gazdasági tanfolyammal egybekapcsolt Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1901-1902. tanévről.* Schlesinger Mihály könyvnyomdája, Pásztó, 1902. 60. p.

38 *A pásztói gazdasági szakoktatással kapcsolatos 6 osztályú Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1902-1903. tanévről.* Első pásztói könyvnyomda, Pásztó, 1903. 50. p.

szintén idéznem kell, mert egy másik fontos jelenségre is rámutat, amellyel feltétlenül foglalkozni kell: „*Ama helybeli szülőket, kik kosztosokat óhajtanak tartani, arra' kérem, szíveskedjenek nálam még a nyári nagyszünidőben a következő adatokat bejelenteni: a) nevüket, állásukat, az utcát és házszámot; b) hány tanulót és egyet-egyet mennyiért fogadnak el? — Egyúttal arra is figyelmeztetem a szállásadókat és a többi helybeli lakosokat, hogy intézetünk növendékeinek csak azok szüleinek (vagy gyámjának) előzetes fölhatalmazására adhatnak kölcsön pénzt vagy valamit hitelbe. Úgy az efféle tartozásokért, valamint bármiféle privát adósságokért és követelésekért a tanulók bizonyítványait a tanév végén nem tartjuk vissza.*”³⁹ Ez egyrészt azt mutatja, hogy magánszemélyek, családok is vállalhattak kosztos diákokat, ahogyan azt említettem, tehát érdekeltté tette őket az iskola az együttműködésben, azonban arra is felfigyelhetünk, hogy más problémák is felmerültek a diákokkal kapcsolatban. A szöveg alapján az látszik, hogy előfordultak olyan esetek, amikor a gyerekektől a helyi lakosok különféle összegeket követeltek vissza, mert azokat kölcsönbe adták nekik, vagy éppen hitelbe kaptak valamit, feltételezhetően például kosztot. E néhány sorból nem derül ki, hogy mi történhetett egészen pontosan, de azt is feltételezhetjük, hogy néhány gyerek – talán egyszerű diáksínyként – kért étkezést, esetleg kölcsönt helyi lakosoktól, ugyanakkor az is könnyen előfordulhatott, hogy felnőttek verték át tudatos rosszindulattal a gyermekeket, aztán pedig pénzt követeltek tőlük. Az is nyilvánvaló az idézett sorokból, hogy ezután az érintett pásztói felnőttek az iskola vezetésétől várták a megoldást olyan módon, hogy a kérdéses adósság rendezéséig a diákok ne kaphassanak bizonyítványt. Ezt a problémát és feszültségforrást az iskolavezetés csak úgy tudta kezelni, hogy az említett tájékoztatásban leszögezte, hogy szülői engedélyre van szükség bármilyen kölcsön vagy hitel nyújtásához. Az iskola reformjának kérdése is több alkalommal megjelenik az iskola értesítőjében, mégpedig olyan kontextusban, hogy annak Pásztóra nézve pozitív gazdasági hatása lesz. Így például az 1903/04-es tanév értesítőjében a polgári iskola 7 osztályossá alakításáról olvashatunk, de ugyanez a kérdés évekkel később, az 1907/08-as tanévről szóló értesítőben is feltűnik, mégpedig a következő formában: „[...] írásbeli bizonyítékaim vannak arra, hogy mikor a fentebb említett tanügyi hír szárnyra kelt, anélkül, hogy az illetőknek írtam volna, felső kereskedelmi iskolai növendékek társaik nevében ama kérelemmel fordultak hozzám, hogy adjak nekik megnyugtató választ a hír valódiságáról és megbízhatóságáról, mert ez esetben tömegesen lépnének át intézetünkbe. Mit bizonyít ez? Azt, hogyha a mostani tervezés szerint valósul meg a hétéosztályos polgári fiúiskola,

39 *A pásztói Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1907-1908. tanévről.* Nigrinyi Ferenc könyvnyomdája, Pásztó, 1908. 44. p.

a mi intézetünk igen népes lesz. Városunkban akkor lesz csak az igazi élénk diákélet! Ez pedig, erősen hiszem, élénkíteni fogja községünk iparát, kereskedelmét, szóval az összes becsületes foglalkozási ágra jótékonyan fog hatni. Ha valahol az országban létesül 7 [osztályos] polgári iskola, úgy itt bizonyára lesz, mert ahhoz a városnak elvitázhatatlan joga van. Annak idején nem kell majd kilincselnünk, kérnünk és könyörögnünk, hanem kézben a »Kötelező okirat«-tal követelünk. Csak arra kérem e helyen ismételve városunk intéző férfait, hogy az állammal kötött szerződésüknek semminemű megváltoztatásába bele ne menjenek. Álprófétákra és édes-mázos hamis ígéretekre ne hallgassanak!»⁴⁰ Ez ismételtelen nagyon sok fontos információt tartalmaz, bár ezek egy részét csak implicit módon. Egyrészt ismét azzal érvel a szerző, hogy Pásztónak és lakosainak az iskola bővítése jelentős anyagi hasznot hajtana, másrészt viszont világosan látszik, hogy az iskola még ekkor is népszerűtlen, ráadásul nem mindenki áll a reform mellett. Az igazgató nyilvánvalóan érzelmileg túlfűtött módon ír álprófétákról és hamis ígéretekről, de a szavai alapján egyértelműen látszik, hogy a felmerülő polgári iskolai reformnak a település vezetőinek körében sem volt teljes a támogatottsága. Az eddigiek alapján jól bizonyíthatónak tűnik, hogy az iskola működése a település gazdasága szempontjából igen jelentős volt, s sok családot érintett személyesen is a kosztosok, illetve az elszállásolt diákok anyagi hozzájárulása miatt. Ugyanakkor az is látszik az idézett szövegrészekből és az egyéb, nem szó szerint citált adalékokból, hogy a sok idegen diák számos konfliktus forrásává is vált, így az intézmény népszerűsége sem volt egyértelmű.

A következőkben azt fogom bemutatni, hogy hogyan jelennek meg az iskolai értesítőkben az intézmény és a település kulturális élete közötti kapcsolatok. Többször utaltam minderre a sajtó alapján, így az ezzel egybevágó értesítőbeli gondolatok megismétlése felesleges, elegendő mindezek megemlézése. Van viszont néhány olyan adalék, ami a sajtónál lényegesen hangsúlyosabban jelenik meg az iskolai értesítőkben, így kiválóan alkalmas arra, hogy bizonyítsa: a polgári fiúiskola jelentős hatást gyakorolt a település kulturális életére. Többször említik az értesítőkben, hogy a diákok – természetesen a katolikusok – részt vesznek tanáraikkal együtt a vasárnapi és ünnepi miséken, ahol az énekórákon tanult egyházi énekeket is előadják, a hívek nagy örömeire. Ezt említik egyebek mellett az 1899/1900-as tanévről szóló értesítőben.⁴¹ Ahogyan a sajtóban, úgy az iskolai értesítőkben is minden évben olvashatunk a különböző ünnepekről, amelyen

40 *A pásztói Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1907-1908. tanévről.* Nigrinyi Ferenc könyvnyomdája, Pásztó, 1908. 46. p.

41 *A pásztói Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1899-1900. tanévről.* Hoffmann M. L. könyvnyomdája, Hatvan, 1900. 10–11. p.

az iskola tanulói és tanári kara rendszeresen részt vett, igen gyakran szerepelt is. Ízelítésként idézek is az egyik ilyen értesítőbeli bejegyzésből, mert a szöveg jól példázza ezeknek az ünnepi alkalmaknak az általánosnak tekinthető lefolyását is. A téma így jelenik meg az 1903-as értesítőben: „*Mindeme ünnepeket isteni tisztelet előzte meg, mely után az ifjúság az intézet tornatermében gyülekezett össze s itt folyt le az ünnepély a szülők és tanügybarátok részvétele mellett. Az ünnepély rendesen az igazgató bevezető szavaival kezdődött, az egyes számok között pedig Fligler Lajos énektanár vezetése mellett az ifjúsági daloskör hazafias dalokat énekelt s végezetül igazgató mondott rövid záróbeszédet.*”⁴² Több értesítőben is ehhez hasonló beszámolókat olvashatunk. Általánosságban elmondható, hogy a nagy ünnepeket istentisztelet előzte meg, majd az iskola tornatermében ünnepelt az iskola közössége, de ezeken az alkalmakon az érdeklődő pásztoiak is részt vehettek, s az értesítők tanúsága szerint részt is vettek. Az ünnepi alkalmak tehát mindig lehetőséget teremtettek arra, hogy az iskola tanulói és tanárai találkozzanak a pásztoi lakossággal, s az ünnepi műsorok által kulturális értékeket is közvetítsenek számukra. Megjelennek emellett az értesítőben a már a sajtónál is említett ismeretterjesztő előadások, mintegy kontrollforrásként megerősítve a hírlapban megjelenteket. Kifejezetten fontos emellett a kulturális kapcsolatok vizsgálata szempontjából az is, hogy több tanár látott el újságírói, szerkesztői feladatokat, illetve tanított más iskolákban is. Azzal már foglalkoztam korábban, hogy újságíróként, illetve szerkesztőként egy-egy tanár egyben a közgondolkodásra is nagy hatást gyakorolhatott. Fontos ugyanakkor, hogy néhány pedagógus nemcsak a pásztoi lap munkatársaként tevékenykedett, hanem rendszeresen jelentek meg írásaik a Hatvani Hírlapban is. Ez egyrészt a tágabb környezetre gyakorolt hatást is jelenti, másrészt – ha a szerzőnél szerepelt a munkahelye, eredeti foglalkozása – az iskola számára egyfajta reklám is, ami adott esetben segíthette a beiskolázást. Bíró Gyula és Salgó Mór például rendszeresen publikált szakmai jellegű cikkeket a pásztoi és hatvani lapban is, emellett Bene József is folytatott újságírói tevékenységet. Halász József, Irányi Dezső, Láng János és Székely Andor a helybeli iparostanonc-iskolában is tanítottak.⁴³ Emellett korábban szót ejtettem már Demecs József tevékenységéről, aki a néptanítói állása mellett dolgozott a polgári iskolában is helyettes gazdasági tanárként. Mindebből látható, hogy a tantestület tagjai többféle módon is kivették a részüket a település életé-

42 *A pásztoi gazdasági szakoktatással kapcsolatos 6 osztályú Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1902-1903. tanévről.* Első pásztoi könyvnyomda, Pásztó, 1903. 54. p.

43 *A pásztoi gazdasági szakoktatással kapcsolatos 6 osztályú Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1902-1903. tanévről.* Első pásztoi könyvnyomda, Pásztó, 1903. 48. p.

ből, ráadásul ügyeltek arra, hogy a diákokat is minél szélesebb körben bevonják a közösségi életbe. Azzal pedig, hogy az iskolai ünnepségeket és különböző rendezvényeket nyitottá tették a közösség számára, folyamatosan lehetővé tették azt is, hogy az iskola élete minél szélesebb körben ismertté váljon. Részben ugyan gazdasági jellegű kérdés, mégis az ismeretterjesztéshez érzem közelebb állónak azt az 1913-as értesítőben megjelenő információt, hogy selyemhernyó-tenyésztésbe kezdtek az iskolában.⁴⁴ Ez egyértelműen gazdasági kérdés, az viszont már az ismeretterjesztéshez és a műveltségi színvonal növeléséhez tartozik, hogy egy olyan mezőgazdasági ágazat meghonosítására törekedtek, amely addig nem létezett Pásztón. Az értesítőből megtudjuk, hogy sok tanuló és családjuk bekapcsolódott a selyemhernyók tenyésztésébe, ahogyan számos helybéli lakos is. Természetesen mindehhez az érintetteknek számos ismeretet el kellett sajátítani annak érdekében, hogy sikeres lehessen a próbálkozás. Az értesítő szerint ez meg is valósult, mert a ceglédi selyemtenyésztési felügyelő a településen járva végigjárta a helybéli tenyésztők otthonait, s pozitív benyomásait jegyezte fel. Ez azt mutatja, hogy az iskola sikeresen közvetítette az érdeklődők számára a szükséges ismereteket, és megfelelő módon tudta támogatni az új gazdasági ágazat beindítását.

Amikor egy intézmény regionális szerepét vizsgáljuk, akkor természetesen az is rendkívül fontos, hogy az adott intézmény tágabb kapcsolatrendszerét áttekintsük. Ebben is nagy segítséget jelentenek az iskolai értesítők. A polgári fiúiskola tanulói és tanárai ugyanis rendszeresen vettek részt tanulmányi kirándulásokon, amelyekről a tanév végén megjelenő értesítőkből beszámoltak. Természetesen ebben a munkában nem lehet az a cél, hogy mindegyik ilyen kirándulást bemutassam, néhányról viszont mindenképpen szólni kell, mert jól illusztrálják az iskola külső kapcsolatait. Elsőként az 1898/99-es tanév értesítőjében lévő információt emelném ki. A salgótarjáni kirándulásról a következőket tudhatjuk meg: „*A június 8-iki ünnepély után a tantestület a tanuló ifjúság III. és IV. osztálya és a városbeli néhány érdeklődő a salgótarjáni vasgyári igazgatóság szíves engedélye folytán, az ottani vasgyárat tekintették meg, hol a ki-rendelt vezetők kalauzolása mellett annak minden helyiségeit megtekintették és a vezetők szakszerű magyarázata folytán ismereteiket nagy mérvben gyarapították.*”⁴⁵ Mint a szövegből kiderül, a diákokat valóban életközeli ismeretekkel igyekeztek felvértezni, hiszen egy működő gyár látogatása által az elméleti

44 *A pásztói Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője az 1912-1913. tanévről.* Földes A. könyvnyomdája, Pásztó, 1913. 10–11. p.

45 *A pásztói Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1898-1899. tanévről.* Hoffmann M. L. könyvnyomdája, Hatvan, 1899. 4. p.

ismereteiket gyakorlati ismeretekkel bővíthették. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az iskola vezetése a kezdetektől arra törekedett, hogy minél szélesebb kapcsolati rendszert építsen ki a környék gyáraival. Szintén fontos információ az is, hogy nemcsak a tanárok és a diákok, hanem néhány helybéli polgár is velük tartott a kiránduláson. Ez hasonlóan a korábbiakhoz azt mutatja, hogy az intézmény nem elszigetelten működött, hanem igyekezett szerves kapcsolatot fenntartani Pásztó lakosságával is. Nemcsak Salgótarján, de Hatvan irányában is tettek kirándulást, az 1902/03-as tanév során a hatvani cukorgyárat látogatták meg a diákok.⁴⁶ A gyárak mellett bányalátogatásokra is sor került az évek során, ennek egyik példája az 1913/14-es tanévben lezajlott mátraszőlősi bányalátogatás is. Ezen a látogatáson az iskola valamennyi diákja részt vett.⁴⁷ Ezeknek a kirándulásoknak a hasznát könnyű belátni, természetesen elsődlegesen tanulmányi célú kirándulásokról van szó, azonban több más szempontból is fontosak lehetnek. Úgy a diákok, mint a tanárok számára kapcsolatépítési lehetőséget jelenthettek, a tanulók pedig ténylegesen, a gyakorlatban is láttak gyárakat és bányákat, amelyekről elméleti ismeretekkel már rendelkeztek. Másrészt ez hasznos lehetett az iskola számára is, hiszen a meglátogatott gyárakban, bányákban dolgozók között is lehettek olyanok, akik ezeknek a látogatásoknak a hatására szereztek pozitív benyomást az iskoláról, és esetleg éppen ezért írták később a pásztói polgári fiúiskolába gyermekeiket.

A következő nagy témakör, amit feltétlenül vizsgálni kell a forrástípus alapján, az a jótékonyság kérdése. Az iskolai értesítők alapján kirajzolódó kép azt mutatja, hogy ezt többféle módon is értelmezhetjük a pásztói polgári fiúiskola esetében. Egyrészt látni kell, hogy az iskolát a helyi és a környékbeli lakosság folyamatosan támogatta, ennek számos példáját fedezhetjük fel az értesítőket olvasva. Másrészt viszont nem feledkezhetünk meg arról sem – ahogy erre már utaltam is több helyen –, hogy az intézmény maga is töltött be jótékonyági funkciót. Ezekkel az ügyekkel kapcsolatban szintén nagyon sok utalást találunk az értesítőkben, így a korábbiakhoz hasonlóan itt is csak egy keresztmetszetet adhatok mindezekről, ez azonban elég ahhoz, hogy az iskola szerepét megfelelően bemutassam. Először is azokról a jótékonyági eseményekről, adományokról fogok szólni, amelyek az iskola létezését és működését szolgálták. Az intézménynek voltak állandó támogatói, mint például a Pásztói és Hatvanvidéki Takarékpénztár. Ezek a pénzügyi intézetek változó összegekkel és mérték-

46 *A pásztói gazdasági szakoktatással kapcsolatos 6 osztályú Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1902-1903. tanévről.* Első pásztói könyvnyomda, Pásztó, 1903. 49. p.

47 *A pásztói Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője az 1913-1914. tanévről.* Földes A. könyvnyomdája, Pásztó, 1914. 7. p.

ben, de folyamatosan támogatták az iskola legkiválóbb tanulóit, és rendszeresen ajánlottak fel pénzjutalmakat a jó vizsgaeredményekért. Pedagógiatörténeti szempontból érdekes adalék viszont az a tény, hogy az 1909/10-es tanévben, egészen pontosan 1910. május 25-én úgy döntött a tantestület, hogy megszüntetik a pénzjutalmakat. Ettől kezdve pénzjutalom helyett kizárólag könyvjutalmat adományoztak a kiemelkedő teljesítményt nyújtó diákoknak. Céljuk ezzel az volt, hogy a tanulást a diákok ne pénzszerzési eszköznek tekintsék, motivációjuk valójában a tudás megszerzése legyen.⁴⁸ Az iskola támogatói között rendszeresen feltűnnek magánszemélyek is. Természetesen eleinte a prominens pásztói polgárok, de később már egyre több helyről érkeznek magánszemélyektől adományok. Az értesítők szerkesztése ebben a tekintetben nem következetes, vannak olyan évek, amikor egészen részletesen mutatják be az adományozásokat, vannak olyanok is, amikor csak érintik. Előbbire kiváló példa az 1901/02-es tanév iskolai értesítője, ami teljes részletességgel mutatja be az adományozók névsorát, lakóhelyükkel együtt. Itt a környező települések neveit, Salgótarjánt vagy Verebélyt éppúgy megtaláljuk, mint a távolabbi Füleket vagy éppen Békéscsabát, ahová egy korábbi pásztói tanárt helyeztek át ebben a tanévben.⁴⁹ Többször olvashatunk arról is, hogy a pásztói lakosság különböző célokkal jótékonyági bálakat rendezett az iskola javára. Az 1900/1901-es tanévben olyan eset is előfordult, hogy a kórházi alap javára tartott táncmulatság bevételeiből juttattak a polgári iskolák javára egy bizonyos összeget.⁵⁰ Érdeemes idézni például az egyik, 1899-es jótékony célú hangversenyről szóló részből: „*A polg. iskolai szegény tanulóknak tankönyvekkel, rajz- és írószerekkel való fölsegélyezésére az igazgatóság egy iskolai hangverseny rendezését vette tervbe. A tantestület és a tanügy pártolójának közreműködésével a terv megvalósult. 1899. nov. hó 26-án a polgári fiúiskola tornatermében jótékonycélú hangverseny rendeztetett, mely a gondnokság, szülők és nagyszámú vendégek jelenlétében minden tekintetben igen szépen sikerült. A tiszta jövedelem 132 korona volt.*”⁵¹ Számos egyéb példát is találhatunk ilyen esetekre, de ez a néhány is egyértelműen megmutatja, hogy a fiúiskolának számos támogatója volt Pásztón és a környéken. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy az iskola tanulói és tantes-

48 *A pásztói Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője az 1909-1910. tanévről.* Földes A. könyvnyomdája, Pásztó, 1910. 23–24. p.

49 *A pásztói gazdasági tanfolyammal egybekapcsolt Állami Polgári Fiúiskola értesítője az 1901-1902. tanévről.* Schlesinger Mihály könyvnyomdája, Pásztó, 1902. 52–53. p.

50 *A pásztói Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1900-1901. tanévről.* Hoffmann M. L. könyvnyomdája, Hatvan, 1901. 56. p.

51 *A pásztói Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1899-1900. tanévről.* Hoffmann M. L. könyvnyomdája, Hatvan, 1900. 42.

tülete is rendszeresen jótékonykodott. Sok tanulót tandíjmentességben részesítettek a jogszabályok alapján, részben a szegénységük miatt, azonban számos példa van arra is, hogy az érintett tanulók további kedvezményeket, például ingyenes könyveket kaptak, nem ritkán a tantestület egy-egy tagjától. Az iskola teljes közössége rendszeresen jótékonykodott. Egy ilyen esetről tudósít például az iskolai értesítő, amikor az 1900. november 19-én tartott Erzsébet-napi ünnepség kapcsán a következőről számol be: „*Ugyanekkor a vakok internatusai számára gyűjtés útján befolyt a növendékek között 19 korona 94 fillér.*”⁵² Szinte természetesnek tekinthető, hogy a világháborús időszakban is jótékonykodtak a tanulók, de itt ki kell emelnem, hogy nem csupán a háborús áldozatok és árvaik javára adakoztak. Az 1916/17-es tanév értesítőjében például olvashatunk egy olyan esetről, hogy az éves jutalomra szánt 88 korona 79 fillért a tanulók közfelkiáltással a gyöngyösi tűzkárosultak javára ajánlották fel.⁵³ Látható, hogy a vizsgált iskola egyrészt jelentős támogatást kapott Pásztó és térség lakosságától, másrészt viszont a tanulókat is a jótékonyságra nevelték. A forrásokból az a kép bontakozik ki, hogy a közösségi lét fontossága mindvégig jelen volt az iskola mindennapjaiban.

Következtetések, összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy két alapvető fontosságú forráscsoport, a helyi sajtó és az iskolai értesítők áttekintésével megpróbáljam bizonyítani vagy cáfolni azt a feltételezésemet, hogy a pásztói polgári fiúiskola jelentős szerepet töltött be Pásztó és térsége életében. Mindkét forrástípus meglehetősen nagy terjedelmű annak ellenére is, hogy – különösen a sajtó esetében – komoly problémát jelent a tény, hogy a forrás meglehetősen hiányosan, töredékesen maradt fenn. Az anyag feldolgozása során azonban egyértelművé vált, hogy a rendelkezésre álló információk bőven elegendőek ahhoz, hogy feltevéseimet bizonyítani tudjam. Olyan bőségben áll rendelkezésre az iskola életére való utalás a helyi sajtóban is, hogy komolyan kellett szelektálni a meglévő nyersanyagban, hiszen minden nem kerülhetett be a dolgozatba. Az azonban már a kezdetektől egyértelműen látszott, hogy az iskola valóban fontos szerepet játszott Pásztó és a térség életében is. Igazolhatóvá vált, hogy az intézmény és a település élete sok ponton összefonódott. Az intézmény megalapításának tervétől kezdve he-

52 *A pásztói Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője 1900-1901. tanévről.* Hoffmann M. L. könyvnyomdája, Hatvan, 1901. 7. p.

53 *A pásztói Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola értesítője az 1916-1917. tanévről.* Földes nyomda, Pásztó, 1917. 15. p.

lyi összefogásra volt szükség ahhoz, hogy az iskola megkezdhesse működését. Egyértelműen igazolhatóvá vált az is, hogy a közösség komoly elvárásokat támasztott az iskolával szemben, azt várta tőle, hogy segítse elő a település gazdaságának újbóli fellendülését.

Az a tézisem is igazoltnak látszik, hogy az iskola léte jelentős mértékben hatott a település hétköznapijaira is. Ahogyan arra is sikerült rámutatni, a legkülönbözőbb rendezvényeken, ünnepségeken és a hétköznapiokban is sok tekintetben érintkeztek a helyi lakosok és a tanulók, illetve a tantestület tagjai. A pozitív töltetű ismeretterjesztő előadásokra éppúgy találtam utalásokat, ahogyan a problémákra és a konfliktusokra. Nem kívánom azt a képet festeni, hogy az iskola léte csak pozitív dolgokat hozott Pásztó életében, hiszen szövegszerűen bizonyítható, hogy néhány esetben bizony kifejezetten konfliktusforrássá vált az intézmény. Mindezek mellett egyértelműen betöltött az iskola szociális funkciókat is, hiszen nemcsak a település és a környék lakosságának összefogását idézte elő azáltal, hogy a működéséhez folyamatosan támogatásra volt szüksége, hanem a szűken vett iskolai közösség is jótékonykodott. Egyértelmű, hogy az iskola a vizsgált időszakban mind a közösségi, társadalmi életre, mind a helyi művelődésre jelentős hatást gyakorolt. Egyrészt a napi működése és diákjainak tevékenysége, másrészt a tantestület munkássága által.

Az eddig feltáratlan, alig ismert források alapján sikerült következtetéseket megfogalmazni az intézmény helyi és regionális szerepével, hatásával kapcsolatosan. Tudatos szerzői döntés éppen ezért a viszonylag nagy számú szó szerinti idézet felhasználása, majd ezek értelmezése, mert a primer források rossz állapota miatt könnyen elképzelhető, hogy néhány évtized múlva már nem lesz fellelhető ez a forrásanyag, így a szó szerinti idézetek később akár elsődleges forrássá is válhatnak. Az iskola regionális szerepe kisebb mértékben igazolódott e két forrástípus alapján, mint eredetileg vártam, de még így is egyértelműen kirajzolódott, hogy a környező települések szempontjából is jelentős intézményről van szó. Mindezeket figyelembe véve, egy nagyobb, azonban még nem publikált kutatás adatait is ismerve kijelenthető viszont, hogy a Pásztói Állami Polgári Fiúiskola jelentős szerepet töltött be a település, sőt a tágabb környezete életében egyaránt. Az oktatási funkcióját messze meghaladóan a település egésze számára fontos közösségi terré vált, ahol számos jelentős és népszerű rendezvényt tartottak, illetve nagyon sok helyi lakos számára nyújtott segítséget a megélhetéshez azáltal, hogy számos környékbeli, sőt távolabb élő tanulót vonzott Pásztóra, akik helyi családoknál éltek térítés ellenében. Emellett a község vezetősége és lakossága is azt várta az intézménytől, hogy újra fellendíti a hanyatló mezőgazdaságot, így végül kitörési pont lesz egy elszegényedett település számára. Ezzel magyarázható például az, hogy az alapításkor és

később is sok esetben hoztak anyagi áldozatot az iskola fejlesztése érdekében. Ez utóbbi célját végül nem érte el a tanintézet, de szerepe és hatása megkérdőjelezhetetlen a település életében.

Felhasznált irodalom, források

- A pásztói állami polgári fiúiskola értesítője az ... tanévről.* Hoffmann Ny., Hatvan, 1897–1902.
- A pásztói gazdasági szakoktatással kapcsolatos 6 osztályú m. kir. áll. polgári fiúiskola értesítője az ... iskolai évről.* Első Pásztói Ny., Pásztó, 1903–1918.
- Alispáni jelentés Heves vármegye 1895. évi állapotáról.* Az érseki Líceum könyvnyomdájában, Eger, 1896.
- Dr. Platthy Adorján életrajza Forrás: http://www.paszo.hu/turizmus/hires_emberek [utolsó elérés: 2019. december 23.]
- Gortva János (2015): Az állami polgári fiúiskola alapítása és működésének kezdeti időszaka Pásztón. *Lakóhelyünk Honismereti Folyóirat*, II. évf., 1. sz.
- Gortva János (2016): A városi funkciók vizsgálata Pásztó nagyközség esetében. *Lakóhelyünk Honismereti Folyóirat*, III. évf., 1. sz.
- Pásztó és Vidéke I–III. évfolyam
- Pásztói Hírlap I–XXI. évfolyam
- Soós Imre (1991): *Képek a pásztói egyházközség és művelődés történetéből 1848-ig.* Pásztó Város Önkormányzata, Salgótarján.
- Valter Ilona (2018): *Pásztó a középkorban.* METEM, Budapest.
- Varga Lajos (2007): *A pásztói plébánia története.* Jel Könyvkiadó, Budapest.
- Vass József (1939): *Pásztó története.* k.n., Gyöngyös.

Gortva János

doktorjelölt

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

gortva.janos@uni-eszterhazy.hu

